

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNÁ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor (kombinace): Speciální pedagogika pro vychovatele

**REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH
UČENÍ**

**REEDUCATION OF THE SPECIFIC
LEARNING DISABILITIES**

Bakalářská práce: 09-FP-KSS- 1021

Autor:

Jitka KÁPOVÁ

Podpis:

Adresa:

Trnovanská 1299

415 01, Teplice

Vedoucí práce:

Mgr. Alena Hampejsová

Počet

Stran	Graf	Obrázk	Tabulek	Pramen	Příloh
67	15	0	14	21	4

CD obsahuje celé znění bakalářské práce.

V Liberci dne: 10.4.2010

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Berou na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si v domě povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 10.4.2010

Jitka Kálová

Poděkování patří vedoucí bakalářské práce Mgr. Aleně Hampejsové za cenné rady a doporučení. Rodičům a pedagogům děkuji za spolupráci. Za velmi přínosné konzultace bych ráda poděkovala také Mgr. Haně Rothové z pedagogicko psychologické poradny v Teplicích.

Název bakalářské práce: Reeducace specifických poruch učení

Název bakalářské práce: Reeducation of Specifics Learning Disabilities

Jméno a příjmení autora: Jitka Kálová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2009/2010

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Alena Hampejsová

Anotace:

Bakalářská práce se zabývala základním vymezením terminologie, utvářením poznatků o specifických poruchách učení a jejich reeducací u žáků základní školy. Jejím cílem bylo zjištění, nakolik dobré vedení rodiny, školy i dalších odborníků ovlivňuje reeducaci specifických poruch učení.

Práci tvořily dvě stejné oblasti. Jednalo se o část teoretickou, která za pomoci zpracování literárních zdrojů objasňovala pojem specifické poruchy učení a jejich projevy. Zabývala se diagnostikou a zásadami reeducace těchto poruch. Praktická část zjišťovala na základě dotazníků vyplněných rodiči i žáky s dyslexií jejich postoje k poruchám učení a přístupy k domácí přípravě jejich dětí. Výsledky vyústily v konkrétní navrhovaná opatření v oblasti reeducace specifických poruch učení.

Za nejvyšší přínos vzhledem k řešené problematice bylo možné považovat radost z výsledku reeducace u dobře vedených dětí a souhra rodič, učitelů i odborníků, která je v celém procesu reeducace nezbytná.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, dyslexie, reeducace, domácí příprava, postoje rodičů, úspěšnost, dotazník

Summary:

The content of this bachelor paper describes basic terminology, organizes new discoveries about specific learning disabilities and their reduction with elementary school students.

The goal was to determine to what extent can a good school board, family and other reduce these specific problems of learning.

The work consists of two main parts. Theoretical one, which based on literature sources, clarifies the term of specific learning disabilities and their recognition. This part contains diagnosis and the basics of reducing these problems.

The practical part deals with surveys that were filled out by parents of dyslectics students. They were asked about their attitude towards these learning problems and also their role in their kid's homework. The conclusion of these results were applied in concrete solutions in the area of specific learning disabilities.

The biggest achievement of this work was the success of well-navigated students, the parent's team work, teachers and experts that is crucial during whole process.

Keywords:

specific learning disabilities, parent's attitude, homework, home preparation, reduction, elimination, dyslexy

Die Rezension:

Meine Bakkalararbeit hat sich mit der Begrenzung der Grundterminologie beschäftigt. Sie hat auch die Erkenntnisse von den spezifischen Defekten des Lernens und ihrer Reeducation bei den Schülern der Grundschule sortiert. Ihr Zielpunkt war die Entdeckung, wie die gute Leitung der Familie, der Schule und anderen Experten, die Reeducation den spezifischen Defekten des Lernens beeinflussen kann.

Die Arbeit hat zwei grundlegende Domänen. Es hat sich um das theoretische Teil gehandelt, das man durch die Hilfe von Bearbeitung der literarischen Quellen den Begriff der spezifischen Fehlern und ihren Ausdruck verdeutlichen hat.

Sie hat sich auch mit der Diagnostik und den Grundsätzen der Reeducation diesen Defekten beschäftigt. Das praktische Teil hat auf dem Grund des ausgefüllten Fragebogens, die von den Eltern des Schülers, mit der Dyslexie, ihre Einstellung zu den Defekten des Lernens und ihre Einstellung zu der Vorschule ihrer Kindern festgestellt.

Die Ergebnisse konnten man in konkreten, entwerfenden Maßnahmen im Bereich der Reeducation von den Störungen des Lernens sehen.

Zu dem größten Beitrag, hinsichtlich zu der Lösung der Problematik, kann man die Freude von Ergebnissen der Reeducation betrachten und den gut geführten Kindern und das Zusammenspiel der Eltern und der Fachleuten, die im ganzen Prozess der Reeducation nötig sind.

Die Schlüsselworte:

die spezifische Defekten des Lernens, die Dyslexie, die Reeducation, die Vorschule, der Erfolg

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ÁST	12
1 SPECIFICKÉ PORUCHY U ENÍ	12
1.1 Vymezení pojmu specifické poruchy u ení	12
1.2 Etiologie specifických poruch u ení.....	14
1.3 Hodnocení a klasifikace žák se specifickou poruchou u ení.....	19
1.4 Problematika školních výkon žák se specifickou poruchou u ení	19
1.4.1 Individuální vzd lávací plán	20
2 PROJEVY JEDNOTLIVÝCH SPECIFICKÝCH PORUCH U ENÍ	23
2.1 Dyslexie.....	23
2.2 Dysgrafie	25
2.3 Dyskalkulie.....	26
2.3.1 Typy dyskalkulie.....	26
2.4 Dysortografie	28
2.5 Ostatní specifické poruchy u ení.....	29
3 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH U ENÍ.....	30
3.1 Diagnostika v běžné třídě základní školy	31
3.2 Diagnostika na odborném pracovišti	32
4 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH U ENÍ.....	33
4.1 Zásady reedukace specifických poruch u ení	34
4.2 Reedukace v podmínkách pedagogicko-psychologické poradny.....	39
4.3 Postoje rodič	40

II PRAKTICKÁ ÁST	43
5 CÍL PRAKTICKÉ ÁSTI.....	43
5.1 Zkoumaný vzorek.....	43
5.2 Pr b h pr zkumu	43
5.3 Použité metody.....	44
5.3.1 Stanovení p edpoklad 	45
5.4 Kazuistika	46
5.5 Získaná data a jejich interpretace	54
5.5.1 Dotazník pro rodi e	54
5.6 Shrnutí výsledk 	58
6 ZÁV R.....	59
7 NAVRHOVANÁ OPAT ENÍ.....	61
8 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJ 	63
9 SEZNAM TABULEK.....	65
10 SEZNAM P ÍLOH	66

Úvod

Každý člověk je jedinečnou osobností lišící se od druhých lidí v jednotlivých složkách své osobnosti. Ve své podstatě jsme každý jiný, a již z hlediska biologického, sociálního i psychického. Rozdíly mezi lidmi jsou různé, někdy velké, někdy jde o zcela nepatrné odlišnosti, jindy mohou být odlišnosti hlubší. Pokud se někdo liší od ostatních, je pro něj zvládnutí situací, do kterých se dostává jistě obtížnější než pro dítě, je pro něj zvládnutí situací, do kterých se dostává jistě obtížnější než pro dospělého jedince. Je tedy na nás rodičích, učitelích, abychom se pokusili jakkoli odlišným dětem, žákům jejich nesnáze překonat, abychom jim umožnili zažít pocit úspěchu, radosti a spokojenosti.

Bakalářská práce se zabývá problematikou specifických poruch učení a jejich reedukace. V teoretické části je zařazena kapitola, která se zabývá vymezením pojmu specifické poruchy učení, jejich etiologií. Součástí této kapitoly jsou též vhodné formy hodnocení žáků se specifickou poruchou učení, problematika školních výkonů těchto žáků v etn základní struktury individuálního vzdělávacího plánu, za jehož pomoci se žáci se specifickými poruchami učení vzdělávají.

Dále jsou stručně popsány projevy jednotlivých specifických poruch učení a jejich diagnostika. A to jak prvotní diagnostika učitelem v běžné třídě základní školy, tak diagnostika prováděná odborníkem pedagogicko-psychologické poradny. Včasné a správné rozpoznání problémů potíží ve výchově a vzdělávání, podle mého názoru, výrazně ovlivňuje další reedukaci dítěte, a to jak v podmínkách školy, odborného pracoviště, tak i při domácí přípravě. V kapitole „Reedukace specifických poruch učení“ je poukázáno zejména na zásady, jimiž by se měla náprava řídit a na důležitost postoje rodičů k potížím jejich dítěte.

Pro zpracování praktické části byly zvoleny metody kazuistika a dotazník, ve kterých byly využity všechny poznatky a zkušenosti získané během praxe a poznatky získané rozhovory s odborníky pedagogicko-psychologické poradny a rodiči žáků se specifickými poruchami učení, zejména dyslexií.

Práce je zaměřena zejména na sledování reedukace specifických poruch u dětí u žáků 1. stupně základních škol. Cílem je nastínění důležitosti spolupráce školy, rodiny a odborného pracoviště a zejména přínos rodičů pro úspěšné zvládnutí tohoto procesu. Zaměřena je především na sledování vlivu rodičů žáků se specifickými poruchami u dětí na úspěšnost reedukace dyslexie. Ústřední myšlenkou práce je ukázat, že bez snahy a zapojení se rodičů (rodiny) do reedukačního procesu nelze dosáhnout maximálního možného úspěchu, i přes úsilí školy, odborného pracoviště i dobré předpoklady dítěte.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení jsou popisovány jako poruchy v jednom nebo více psychických procesech nutných k porozumění nebo užívání řeči v mluvené nebo psané formě, případně jako poruchy schopnosti zvládat činnosti v populaci běžné.¹

1.1 Vymezení pojmu specifické poruchy učení

První definice specifických poruch učení byla vydána v roce 1967 Úřadem pro výchovu v USA: „Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se uplatňují v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je například narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“²

Klasická definice dyslexie byla přijata po dlouhých intenzivních jednáních Světovou neurologickou federací na konferenci 4.4. 1968, v Dallasu, USA: „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítě dostává běžného výukového vedení, má průměrnou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“³

Zelinková (2003) uvádí, že v mnoha směrech tato definice byla východiskem pro výzkum a praxi, avšak její neurčitost ve formulacích a nedostatek přesnějších kritérií limitovaly její praktické využití, především v oblasti prevence a reedukace.

¹ Novotná, Kremlíčková, 1997, s. 30

² Matějček, 1995, s. 24

³ Matějček, 1995, s. 19

Zmiňuje ovale „přímou inteligenci“ a dala podnět k utváření diskrepantních kritérií (rozdíl mezi IQ a úrovní čtení), která jsou podnětem diskusí dosud.

Skupina expertů Národního zdraví ve Washingtonu spolu s experty Ortonovy společnosti a dalších institucí z roku 1980 uvádí, že specifické poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zjevnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní a počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a nepokládají dysfunkci centrálního nervového systému. Porucha se může vyskytovat souběžně s jinými formami postižení, jako je mentální vada, smyslová vada ap., nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná výuka, psychogenní), není přímým následkem takových postižení nebo vlivů.⁴

Vzdělávání v České republice legislativně upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání (školský zákon), ze dne 24. září 2004. Tento zákon nabyl účinnosti 1. ledna 2005. Na tento zákon navazuje vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízení, a vyhláška č. 73 ze dne 9. února, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných.

Ke specifickým poruchám učení řadíme:

- dyslexii- poruchu čtení
- dysgrafií- poruchu psaní
- dysortografií- poruchu pravopisu
- dyskalkulii- poruchu matematických dovedností
- dyspinnii- neobratnost v jemné motorice
- dysmuzii- nedostatek smyslu pro hudbu
- dyspraxii- snížení naučené schopnosti vykonávat naučené úkony

⁴ Mrázová, 2002, s. 69

1.2 Etiologie specifických poruch u dětí

Příčiny vzniku specifických poruch u dětí můžeme rozdělit podle Z. Matějka (1995) do čtyř základních skupin:

1. Skupina encefalopatická

Anamnestické údaje svědčí o pravděpodobném poškození mozku v době prenatální, perinatální, eventuálně postnatální. To potvrzuje i vyšetření pediatrické, které zachycuje známky orgánových malformací a funkčních poruch. Klinický obraz chování je příznačný pro lehkou mozkovou dysfunkci. Psychologické vyšetření zachycuje drobné poruchy ve vnímání. V inteligenčních testech bývají výsledky ve zkouškách názorových zřetelně nižší než ve zkouškách verbálních. Zvláště nízkou úroveň mívají zkoušky kresebné, které vykazují obvykle i řadu nápadností jak v představitivosti, tak ve zřetelnosti pohybové koordinaci, tak konečně i v samotné jemné motorice. Velmi často u dětí této skupiny jsou patrné specifické poruchy řeči ve smyslu artikulační neobratnosti a specifických souhláskových asimilací. Vlastní porucha psaní a pravopisu je zpravidla těžší a její náprava je poměrně obtížná.

2. Skupina hereditární

U této skupiny chybí nálezy, které byly uvedeny jako příznačné pro lehké mozkové postižení. Zato však v anamnéze nacházíme doklady o poruchách sdělovacích funkcí v blízkém příbuzenstvu dítěte. Pojítáme k nim kromě specifických poruch řeči a psaní i poruchy řeči, zvláště mají-li ráz artikulační neobratnosti. V psychologickém nálezu bývají názorové zkoušky významně lepší než zkoušky verbální. Naproti tomu kresebné zkoušky mívají stejnou nízkou úroveň jako u skupiny předchozí – jen s tím rozdílem, že se tu neobjevují tak výrazné poruchy v jemné motorice a ve vizuomotorické koordinaci. Obtíže ve řeči jsou u dětí této skupiny ve srovnání se skupinou předchozí spíše lehčího rázu a jejich náprava bývá také zpravidla rychlejší a úspěšnější. Nápravný postup je mezi jinými usnadněn i tím, že tu nebývají takové komplikace v chování, jaké charakterizují encefalopatickou.

3. Skupina hereditárně encefalopatická

V nálezech se objevují jak známky svědčící pro etiologii encefalopatickou, tak spojitost hereditární. Dá se předpokládat, že drobné poškození mozku, které se

projevuje celkem typickým klinickým obrazem a event. i dalšími nálezy, svým způsobem „nasedá“ na terén už oslabený i jinak predisponovaný hereditárně.

4. Skupina neurotická nebo nejasná

Z anamnézy ani nález není možno soudit na hereditární nebo encefalopatický podklad. V některých případech se dalo soudit, že existovala určitě, třeba malá, mozková dysfunkce, která vedla k obtížím ve čtení a že tyto obtíže byly posíleny a utvrzeny mechanismy neurotickými. Ty si dítě vytvořilo jako obranu proti stresu a napětí, které mu ze čtení a psaní vyplývá. V jiných případech však nebylo možno soudit ani na tyto spojitosti a celé etiologické zkoumání zůstalo „námé“.

Zelinková (2003) uvádí následující schéma vypracované litevskou autorkou A. Lalajeva (1983), které vzniká rozbořením pííin:

- Dyslexie fonemická vzniká jako následek nezvládnutého fonemického systému jazyka.
- Dyslexie optická se projevuje poruchami zrakové a zrakoprostorové analýzy, nediferencovaností představ o tvaru, poruchami zrakové paměti, prostorového vnímání a prostorové paměti.
- Dyslexie agramatická se projevuje nedostatečným osvojením gramatických forem, morfologických a syntaktických zobecnění.
- Dyslexie sémantická se projevuje nedostatečným chápáním smyslu čteného textu.

K obdobnému popisu se přiklání celá řada dalších autorů, liší se spíše ve zdůraznění některých pííin.

Současné teorie

Odborníci mnoha profesí a specializací na celém světě zjišťují, že děti s dyslexií vykazují (kromě obtíží ve čtení a psaní) ve svém chování mnoho abnormalit v následujících oblastech: úroveň motoriky, vizuální a auditivní procesy, rychlé zpracování podnětů, paměť, stavba a funkce centrální nervové soustavy atd. Nejčastěji uváděnými příčinami je fonologický deficit, deficit v časovém uspořádání procesů, rychlost v provádění procesů.⁵

⁵ Zelinková, 2003, s. 21

Zelinková (2003) uvádí, že výzkumy zaměřené na odhalení příčin a následn reedukaci dyslexie, které shrnuje Uta Frith, lze sledovat ve třech rovinách:

1. biologicko – medicínská

2. kognitivní

V rovině poznávacích procesů různí autoři prokázali deficit v následujících oblastech:

- fonologický deficit
- vizuální deficit
- deficity v oblasti čtení a jazyka
- deficity v procesu automatizace
- deficity v oblasti paměti
- deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů
- kombinace deficitů

3. behaviorální

Do behaviorální roviny řadíme:

- rozbor procesu učení
- rozbor procesu psaní
- rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech

Pro úplnost i pro prezentaci odlišného přístupu, na který se odborná n mecká literatura odvolává, cituje Pokorná (2000) celý seznam příčin, které sestavil Angermaier. Jeho pojetí specifických poruch učení je velmi široké a n které příčiny naše odborná a pedagogická veřejnost nebude akceptovat.

Funkční nedostatky a deficity schopností:

- nižší inteligence
- nižší verbální inteligence
- čtení a psaní – specifické obtíže
- artikulační obtíže
- menší schopnost abstrakce, nedostatečná schopnost logického myšlení
- jednostranné intelektuální nadání
- snížená schopnost vizuální diferenciac
- narušená vizuo – motorická koordinace

- nedostatečná zraková diferenciace
- snížená schopnost postřehování
- špatná paměť

Poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze:

- nedostatečná schopnost napnout své síly
- lenost
- odklon pozornosti
- nedostatečná schopnost koncentrace
- nervozita
- neklid
- úzkostnost
- nesamostatnost
- kolísající pracovní rytmus
- zabíhavá pozornost
- hektický pracovní styl, dítě pracuje bez rozmyslu
- nestálá pohotovost k učení
- dítě ztratilo naději na úspěch
- ztráta odvahy
- nepřítomná motivace k učení

Nedostatečné vnější podmínky:

a) mimoškolní faktory:

- zátěž a zanedbanost způsobená neuspokojenými poměry v rodině
- ztráta odvahy způsobená stálými výtkami rodičů
- chybějící domácí pomoc a péče při přípravě do školy

b) školní faktory:

- role outsidera mezi spolužáky
- větší změna školy a absence ve škole
- učitel přetěžován očekávaným sníženým výkonem
- metodické chyby a nedostatečné osobní nasazení učitele

Konstituční nedostatky:

- poruchy zraku nebo sluchu

- zdravotní potíže a na nich závislá zvýšená únavnost a jiné poruchy
- tělesný a racionální podmiňovaný neklid a impulzivita
- postižení mozku neznámého původu
- opožděný tělesný vývoj

Pokorná (2001) zdrazňuje, že tento výčet příčin specifických poruch učení sám o sobě nic neříká. Národnost však uvádí do problematiky, kterou se jednotliví odborníci pokoušejí řešit.

Dále můžeme příčiny specifických poruch učení podle Pokorné (2001) rozdělit na dispoziční (konstituční) příčiny a nepříznivý vliv prostředí.

Dispoziční (konstituční) příčiny

V odborné literatuře se předpokládá, že existují dva konstituční faktory, které podmiňují vznik specifických poruch učení: za prvé dědičný sklon, který s sebou přináší zvýšené riziko rozvoje těchto poruch s odchylkami funkce centrálního nervového systému, za druhé lehká mozková postižení s odchylnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér.

Nepříznivý vliv prostředí

Podmínky rodinného prostředí – emocionální klima rodiny má vliv na školní výkony dětí. Pokud rodiče spoluprožívají s dětmi jejich úspěchy a neúspěchy, pomáhají jim překonávat úskalí, zajímají se o práci svých dětí, pak se děti lépe rozvíjejí. Některí autoři sledovali vliv sociálního postavení rodiny a školního vzdělání rodičů na úroveň výkonu jejich dětí. Prokazují, že většina dětí, u kterých se projevují poruchy psaní a čtení, pochází ze sociálně nižších vrstev s nižším vzděláním rodičů.

Podmínky školního prostředí – úroveň jednotlivých škol není srovnatelná. Záleží na stylu vedení školy i na stylu práce jednotlivých učitelů. Je známou skutečností, že děti s dyslexií se v běžné třídě dostávají méně příležitosti k nácviku čtení než ostatními dětmi. Jsou méně často bhem vyučování ke čtení vybízeny, což učitelé zdůvodňují různě.

1.3 Hodnocení a klasifikace žák se specifickou poruchou učení

Hodnocení a klasifikace patří mezi metody pedagogické diagnostiky, při němž hodnocení je pojem nadřazený. Úkolem hodnocení je zjišťovat, posuzovat úroveň žák v daném období. Hodnocení postihuje celou osobnost dítěte, je orientováno především na jeho kladné rysy. Je dlouhodobé. Jednou z forem a zároveň výsledkem hodnocení je klasifikace. Jinou formou hodnocení je pochvala, odmítnutí, souhlas, vytyčení chyby. Hodnocení a klasifikace plní funkci motivační, kontrolní, výchovnou, diagnostickou, regulační a další.⁶

Při hodnocení žák se specifickými poruchami učení hodnotíme je samotné a srovnáváme jejich dílčí úspěchy i nedostatky s jejich vlastní osobou, možnostmi a schopnostmi. Nesrovnáváme je s ostatními, dle našeho názoru úspěšnějšími spolužáky ve snaze přimět dítě k vyšší výkonnosti, nezamějíme problémy vyplývající z poruchy s lajdáctvím. Umožníme dítěti zažít pocit úspěchu, poskytneme mu takové podmínky, které pomohou odhalit, co doopravdy umí a dovede.

1.4 Problematika školních výkonů žák se specifickou poruchou učení

Jak již bylo zmíněno specifické poruchy učení (dále jen SPU) mohou být jedním z faktorů, jež ovlivní školní výkon dítěte. Jeho výkon ve škole ovlivní i osobnost dítěte, celková úroveň a struktura nadání, zdravotní stav, prostředí obklopující dítě, osobnost učitele.

Žáci se specifickými poruchami chování mohou mít sociální a emocionální problémy. Je pro ně charakteristické, že nedokážou předpokládat sociální následky svého jednání. Dále je pro žáka charakteristické, že nepodává při školní práci výkony odpovídající jejich rozumové úrovni. Po emocionální stránce se mohou projevovat úzkostmi s pocitem, že jeho výkony neodpovídají vynaloženému úsilí, být citlivý na jakoukoli kritiku nebo mohou mít problémy zvládat situace vyžadující vyšší míru frustrační tolerance.

⁶ Zelinková, 2003, s. 215

Obsah vzdělávání

Obsah vzdělávání žáka se SPU se v zásadě nijak neodlišuje od vzdělávání žáků ostatních. Speciální pedagogická péče je zaměřena na rozvoj a posílení oslabených funkcí centrálního nervového systému a osvojení potřebných dovedností. Výuku speciálních dovedností provádí speciální pedagog, školní psycholog či učitel, který absolvoval program akreditovaný MŠMT v rámci DVPP. Škola umožní žákovi vhodně kompenzovat impulzivnost a zkrácenou pozornost, dovoluje žákovi využívat dostupné kompenzační pomůcky, podporuje k nim individuálně.

Individuální vzdělávací program (dále IVP) se zpracovává pro žáky integrované. Ve spolupráci s poradenským zařízením (na základě závěru a doporučení) vypracovává IVP učitel. S programem a potřebami poskytované péče je seznámen také zákonný zástupce žáka, který by měl se školou spolupracovat.⁷

1.4.1 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálního pedagogického centra.⁸ (Ukázka IVP viz Příloha 1)

V zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve vyhlášce č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných je stanoveno:

1. Individuální vzdělávací plán se stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo žáka speciální školy.

2. Vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěru speciálního pedagogického vyšetření, případně psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, případně doporučení registrujícího praktického lékaře pro

⁷ Bartoňová in Pipeková, 2006, s. 156-159

⁸ Zelinková, 2001, s. 172

dit a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

3. Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka.

4. Individuální vzdělávací plán obsahuje:

- údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciální pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně vzdělávání
- údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky studijního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsobů zadávání a plnění úkolů, způsobů hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria
- vyjádření potřeb dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah, u žáka studující školy se sluchovým postižením a studenta vyšší odborné školy se sluchovým postižením se uvede potřeba nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah, případně další úprava organizace vzdělávání
- seznam kompenzací, rehabilitací a ucelných pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek
- jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka
- návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde se žák vzdělává
- předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu
- závěry speciálních pedagogických, případně psychologických vyšetření

5. Individuální vzdělávací plán je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění

speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Může být doplněn a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby.

6. Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy. Vypracovává se ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem.

7. Ředitel školy seznámí s individuálním vzdělávacím plánem zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem.

8. Školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu. V případě nedodržování stanovených opatření informuje o této skutečnosti ředitele školy.

9. Ustanovení odstavců 6 a 7 se vztahují na změny v individuálním vzdělávacím plánu obdobně.

Význam individuálního vzdělávacího plánu

Prínosy individuálního vzdělávacího plánu spoívá podle Zelinkové (2001) v následujících oblastech:

- Umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem, bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnávání se spolužáky. Má též hodnotu motivace.
- Umožňuje učiteli pracovat s dítětem na úrovni, kterou ono dosahuje, bez obavy z neplnění požadavků učebních osnov. Je vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení. Nové údaje získávané v průběhu vyučování slouží jako zpětná vazba a vedou k úpravě plánu podle dosažených výsledků.
- Do přípravy se zapojují i rodiče. Využívají tak svého práva ve vztahu k dítěti, ale též na sebe přebírají odpovědnost.
- Aktivní účast žáka má jeho roli. Přebírá odpovědnost za výsledky reedukace.

2 Projevy jednotlivých specifických poruch učení

2.1 Dyslexie

Naše domácí historie specifických poruch učení je úzce spojena s osobností tehdy docenta chorob nervových a duševních Karlovy univerzity Antonína Heverocha. Ten v roce 1904 uveřejnil článek O jednostranné neschopnosti naučit se čísti a významité paměti. Profesor Heveroch definuje dyslexii jako jednostrannou poruchu, nápadně a překvapivě se odrážející na pozadí průměrné inteligence. Její příčinu hledá v rozptýlených drobných anomáliích v levé oblasti levé poloviny kory mozkové, konkrétně levého gyru angularis.⁹

Sovák (1986) ji definuje jako vývojovou vadu, vyznačující se tím, že dítě jinak zdravé nedokáže zpravidla s ostatními svému nadání osvojit si správný výkon učení: při čtení dává rozmanité chyby a dopouští se různých nepřesností. Dyslexie je také definována jako specifický defekt učení, při kterém je omezena schopnost učení se v dané jazykové struktuře.

Dyslexie je specifický defekt učení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, z nichž se skládá základní schopnost pro učení v dané jazykové struktuře a za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků školní docházky a přitom, že úroveň učení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.¹⁰

Jak dále uvádí Zelinková (2003), porucha má za následek postihnout základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu.

Rychlost – dítě luští písmena a hláskuje, neumí dlouho slabikuje, nebo naopak te zbrkle, domýšlí slova. Může se však stát, že i dítě čtoucí průměrně rychle má diagnózu dyslexie, pokud pouze převádí tvar slova na zvukovou podobu a není schopno chápat obsah.

Chybivost – nejčastějšími chybami jsou záměny písmen tvarově podobných (b-d-p), zvukově podobných (t-d) nebo zcela nepodobných. Ne všechny záměny

⁹ Matějka, 1995, s. 12, 13

¹⁰ Matějka in Mrázová, 2002, s. 69

písmen jsou projevem poruchy, protože například b-d zaměňují téměř všichni začínající čtenáři.

Technika čtení – při výuce metodou analyticko – syntetickou je prohezkem proti správné technice čtení tzv. dvojí čtení. Dítě si přečte slovo potichu po hláskách a poté je vysloví nahlas. U čtení-li se čte metodou genetickou, jde o zcela běžný postup. Problém spočívá v tom, že v některých případech nedojde ke spojování písmen do slov a dítě není schopno provést hláskovou syntézu.

Porozumění – je závislé na úrovni předcházejících ukazatelů, tj. rychlé a přesné dekodování, syntéza písmen ve slovo a odhalení obsahu slova.

Vývojová dyslexie ale není pouze špatné čtení. Je nutné ji rozlišit od takových poruch čtení, u kterých není přímou nedostatek nebo porucha základních schopností pro čtení, ale u kterých se tyto schopnosti z různých důvodů nerozvinuly. Tyto poruchy čtení můžeme nazvat pseudodyslexií a jejími příčinami mohou být například:

- citová atmosféra doma nebo ve škole
- dlouhodobá nemoc
- zanedbaná školní docházka
- nevhodný přístup učitele
- skryté smyslové vady
- výchovná a výuková zanedbanost
- dvojjazyčná výchova
- snížení rozumových schopností

Obtíže dyslexie jsou způsobeny špatnou spoluprací mozkových hemisfér, kde pravá hemisféra má funkci při orientování se v prostoru a při rozlišování tvarů, levá provádí analýzu a syntézu, a tím zásadně ovlivňuje kvalitu čtení. Příčiny dyslexie můžeme hledat v nedostatečné školní zralosti, na neurotickém podkladě, v dědičnosti, dyslexie může vznikat i na bázi lehké mozkové dysfunkce.

Dyslexie je porucha, při níž má žák proti ostatním dětem narušené vnímání písmen a prostoru. V důsledku toho nerozeznává slabiky, dělá zásadní chyby v mluveném i psaném projevu, výrazně se opožďuje v úrovni čtenářských dovedností. Za příznaky dyslexie můžeme považovat:

- záměny tvarů podobných hlásek

- vynechávání nebo přidávání hlásek
- dvojí téní
- neschopnost orientace v prostoru
- narušení schopnosti zrakové a sluchové diferenciacce
- narušení schopnosti vnímání rytmu
- asté bývá i postižení jemné motoriky

Příznaky dyslexie postihují hlavně výslovnost. V důsledku snížené schopnosti sluchového rozlišování hlásek se objevuje artikulační neobratnost, podobná některým krátkým a tvrdým souhláskám, asimilace sykavek nebo porucha v rozlišování kvantity samohlásek.

2.2 Dysgrafie

Dysgrafie je vývojově snížená schopnost naučit se dovednosti psaní. Porucha postihuje úpravu písemného projevu, tvary písmen, jejich řazení, a když se může jednat také o poruchu osvojování si jednotlivých písmen a spojení hlásky – písmeno. Příčinu můžeme hledat v nedostatku diagnostické grafomotorické činnosti. U dítěte se tím projevuje nedostatečně rozvinutí nebo narušení schopnosti vytvářet stereotypy cílených psacích pohybů, které jsou spojeny s obrazovými a zvukovými představami písmen nebo psaných celků. Dítěti chybí schopnost zapamatovat si vytvořenou strukturu a na daný pokyn si je opět vybavit. Písmo dítěte postiženého dysgrafií je neuspořádané, neupravené a obvykle těžko čitelné.

Hlavní projevy jsou shodné s dyslexií, jen mají písemnou podobu. Mezi projevy patří například:

- záměna vizuálně podobných písmen (m-n, u-n, h-b apod.)
- zrcadlová záměna písmen ve slově (spal – psal apod.)
- vynechávání částí slov, písmen, chyby v psaní interpunkčních znamének
- vynechávání krátkých slov, předložek, spojek

2.3 Dyskalkulie

Vývojová dyskalkulie je vývojová strukturální porucha matematických schopností, která má svůj původ v genovém nebo perinatálním poškození podmíněném narušení těchto partií mozku, které jsou primárním anatomicko-fyziologickým substrátem vku pro imeného vyžívání matematických funkcí, které ale nemají za následek souasn i poruchy všeobecných mentálních schopností.¹¹ Jedná se tedy o poruchu postihující operace s ísly, matematické p edstavy, prostorové p edstavy p i práci s ísly i v geometrii.

Dyskalkulie je nepom rn vzácn jší než dysgrafie. To, co se za n obvykle pokládá, jsou d sledky prostého snížení rozumových schopností, d sledky školní nezralosti v dob nástupu dít te do školy, d sledky nechuti k náro n jší duševní práci v bec- zkrátka pseudodyskalkulie.¹²

2.3.1 Typy dyskalkulie

P íznaky dyskalkulie jsou velice pestré. Podle nich d líme dyskalkulii do dalších typ . Jednotlivé, kvalitativn odlišné typy mohou být co do intenzity a závažnosti symptom odstup ované. Jak uvádí Zelinková (2003) L. Koš rozlišuje následující typy dyskalkulie:

Praktognostická dyskalkulie. Je to porucha matematické manipulace s konkrétními p edm ty nebo nakreslenými symboly. Matematickou manipulací se rozumí tvo ení skupin i ady p edm t , porovnávání po tu p edm t . Dít nedospívá k pojmu íslo. V oblasti geometrie dít nem že se adit r zn dlouhé p edm ty podle velikostí, diferencovat geometrické figury. Zde se projevuje porucha prostorového faktoru matematických schopností, dít selhává nap . p i obkreslování figur, p i kreslení a psaní, pokud se jedná o rozmíst ní figur v prostoru.

Verbální dyskalkulie. Dít má obtíže p i ozna ování množství a po tu p edm t , opera ních znak a matematických úkon . Do této kategorie spadají i neschopnosti zvládat vyjmenování ady íslovek od nejvyšší k nejnižší a naopak, jmenování ady sudých i lichých ísel. Dít nedokáže správn chápat a p edstavit si vyslovené íslo nebo slovn ozna it po et ukazovaných p edm t .

¹¹ Zelinková, 2000, s. 97

¹² Mat j ek, 1974, s. 61

Lexická dyskalkulie. Jde o neschopnost číst matematické symboly (číslíce, čísla, operační symboly). Při nejtěžší formě dítě není schopno přečíst izolované číslíce nebo operační znaky. Při lehčí formě není schopno přečíst vícemístné číslo s nulami uprostřed, vícemístné číslo napsané svisle. Objevují se záměny tvarů podobných čísel 3-8, 6-9, římských číslic IV-VI, záměny čísel 12-21, čtení pouze číslic 2,3,8 místo čísla 238. Příčinou bývá porucha zrakové percepce nebo porucha orientace v prostoru.

Grafická dyskalkulie. Je to neschopnost psát matematické znaky (není totožná s poruchami motoriky). Jedinec není schopen psát číslíce formou diktátu ani písemně, v lehčích případech má obtíže při psaní vícemístných čísel. Píše je v opačném pořadí, zapomíná psát nuly, píše nepřiměřeně velké číslíce. Písemný projev je neúhledný. Při psaní čísel pod sebe není žák schopen umístit jednotky pod jednotky, desítky pod desítky apod. V geometrii se objevují problémy při rýsování jednoduchých obrazců. Porušena bývá pravolevá a prostorová orientace.

Operační dyskalkulie. Projevuje se narušenou schopností provádět matematické operace, sčítání, odčítání, násobení a dělení, popř. další. Často se objevují záměny operací sčítání – odčítání, při sčítání delších řad čísel záměny desítek a jednotek, záměny jmenovatele a čitatele. Patří sem i symptomy, které souvisejí s nedostatečným osvojením násobilky, kdy si dítě pomáhá sčítáním čísel nebo počítáním na prstech. Dítě s tímto typem poruchy se uchyluje k písemnému počítání tam, kde lze snadno počítat z paměti. Mají obtíže i při řešení kombinovaných úloh, kde je třeba udržet v paměti jednotlivé výsledky. Operační dyskalkulie se týká spíše vyšších ročníků, kdy by jednotlivé operace již měly být dostatečně zautomatizovány.

Ideognostická dyskalkulie. Je to porucha v oblasti pojmové činnosti, porucha gnostická. Týká se především chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Za nejtěžší poruchu je považována neschopnost počítat po jedné od daného čísla z hlavy. Nejlehčí stupeň se projevuje v neschopnosti chápat vztahy mezi čísly a určit číslo následující. Jedinec s tímto typem poruchy nechápe číslo jako pojem. Umí napsat a přečíst například číslo 9, ale neuvědomuje si, že 9 je též $10 - 1$ i 3×3 , polovina z 18 apod. Obtíže se projevují ve slovních úlohách, kdy dítě není schopno převést z praxe vycházející úkol do systému čísel a řešit jej.

2.4 Dysortografie

Dysortografie je vývojová porucha osvojování pravopisu. Tato porucha ale nepostihuje celou gramatiku, ale týká se především tzv. specifických dysortografických jevů. Žák má potíže v rozlišovacích schopnostech, postižené je především sluchové vnímání, nerozlišuje délky samohlásek, tvrdost a měkčnost slabiky, dochází k asimilaci hlásek, přidávání a vynechávání písmen, propádání slabik, nezvládá hranice slov v písmu.

Pro diagnostiku dysortografie platí stejná pravidla jako při stanovování diagnózy dysgrafie. Stejně jako u ní se jedná o specifickou poruchu psaní, obzvláště znevýhodněná se spolu často spojují.¹³

Autorka také upozorňuje na to, že v minulých letech se o pravopisných chybách v souvislosti s dysortografií nemluvílo vůbec. Předpokládalo se, že gramatiku musí žák s dysortografií zvládnout, pokud v ní má dostatek času. Dlouhodobé zkušenosti učitelů a rodičů však ukazují, že tomu tak není. Při velké snahy všech zúčastněných lze zvládnout gramatické učivo pouze s velkými obtížemi.

Podle Matějka (1995) bývá dysortografie často tak úzce spojena s dyslexií, že mnozí badatelé mezi těmito dvěma specifickými poruchami nijak nerozlišují. Mechanismy jejího vzniku jsou obdobné jako u dyslexie, jen spojitosti se specifickými poruchami čtení a nedostatky ve sluchovém vnímání vystupují daleko více do popředí.

Také poruchy v dynamice duševních procesů se mohou nepříznivě promítat do pravopisu dítěte.

Hypoaktivní forma lehkých mozkových dysfunkcí se projeví tím, že dítě nejen velmi zdlouhavě píše, ale i velmi zdlouhavě hledá v paměti správné gramatické tvary. Při daném pracovním tempu ve třídě se opotřebuje v únavu, při které se všechny nedostatky v souhře funkcí obou mozkových hemisfér přirozeně zesilují – dítě pak dělá spoustu chyb, na první pohled třeba nesmyslných.

Hyperaktivních forma se naopak projeví tím, že vlastní akt psaní a mentální procesy smyslové analýzy a syntézy probíhají tak rychle, bez kontroly a zpětné

¹³ Zelinková, 2000, s. 80

vazby, že nedojde k integraci d j pot ebných k správnému napsání slova a v ty. Dít je prost s napsáním hotovo d íve, než si sta ílo n co rozmyslet.

Vzácné nejsou ani p ípady, kdy dysortografie je d sledkem dysgrafie. Grafická stránka písma od erpá tolik pozornosti dít te, že se mu jí nedostává na kontrolu obsahu.

2.5 Ostatní specifické poruchy u ení

Okrajov a spíš i výjime n jsou diagnostikovány další poruchy u ení, kterými jsou dysmuzie, dyspraxie a dyspinxie.

Dysmuzie je poruchou hudebních schopností. Bývá ozna ována jako nedostatek smyslu pro hudbu a rytmus. Tato porucha m že být spojena se sníženou schopností zapamatovat si, identifikovat a reprodukovat hudební motiv, ást melodie nebo písni ku jako celek. Dít melodii slyší, ale nepamatuje si ji, i když zná nap íklad slova.

Dysmuzii m žeme rozd lit na expresivní a totální, kde dysmuzie expresivní se projevuje jen neschopností reprodukovat známý hudební motiv, i když ho žák slyší a je p esn identifikován. Dysmuzie totální znamená nedostatek hudebního smyslu v bec. Dít hudbu nechápe a nemá o ní zájem, nedokáže ji reprodukovat, identifikovat, nepamatuje si ji.

Dyspraxie je vývojová vada hybnosti charakteristická tím, že se dít nem že nau ít vykonávat p im ené pohyby. P íznaky se projevují jako opožd ný až omezený vývoj hybnosti, který je provázen nápadnou neobratností. Tato porucha se projevuje ve více složkách vývoje. Z hlediska logopedického vývoje se tato neobratnost promítá do komunika ního procesu p ímluvení a psaní. Grafomotorická dyspraxie se projevuje u dysgrafie a dysortografie.

Dyspinxie je specifická porucha kreslení. Výkon žáka v kreslení je nápadn primitivní. ásto se jedná o d sledek poruchy v oblasti zrakového vnímání nebo motoriky.

S t mito poruchami u ení se m žeme setkat jen výjime n , p esto je dobré v d t, že existují a jak je rozpoznat.

3 Diagnostika specifických poruch u dětí

Diagnostika je východiskem výchovno – vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně v domostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu i neúspěchu dítěte.¹⁴

Zelinková (2003) upozorňuje, že diagnostika prováděná na specializovaném pracovišti se liší od té, která je prováděná v běžné i specializované třídě. V podmínkách třídy je sledování žáka dlouhodobé, je ovlivněno atmosférou školy, třídy, osobností učitele. Zahrnuje i srovnání se žáky téže třídy i školy, stupeň zvládnutí požadavků daných osnovami.

Specializované pracoviště je prostedím, kde lze po navázání individuálního kontaktu vytvořit takové podmínky, v nichž dítě podá optimální výkon. Speciální testy zde používané umožní porovnat žáka s populací daného věku.

Závazky obou pracovišť jsou cenné za předpokladu vzájemného využití získaných poznatků ve prospěch dítěte.

Diagnózu opravující k integraci může stanovit pouze pedagogicko–psychologická poradna nebo speciální pedagogické centrum. Závazky z vyšetření formulované jinými institucemi mohou být podkladem pro zařazení dítěte do systému speciální péče jedině po schválení výše uvedeným pracovištěm, které je garantem diagnózy.¹⁵

Diskrepantní kritérium

Dle Zelinkové (2003) označuje jako jedno z kritérií pro stanovení diagnózy dyslexie rozdíl mezi úrovní rozumových schopností (IQ – inteligentní kvocient) a úrovní čtení (Q – čtenáský kvocient). V Československu byl od počátku diagnostiky dyslexie podmínkou pro stanovení diagnózy dyslexie rozdíl přibližně 20 – 25 bodů mezi inteligentním a čtenáským kvocientem. Výhodou byla poměrná jednoduchost a přehlednost při stanovení diagnózy. Nevýhodou bylo mechanické pojetí, které v případě opomenutí dalších faktorů a pouhé redukci na měření rozumových schopností a rychlosti čtení mohlo poškodit celou sadu dětí.

¹⁴ Zelinková, 1996, s. 24

¹⁵ Zelinková, 2003, s. 50

Dle Pokorné (2001) se opakovaně přesvědčíme, že k posuzování inteligence jako diagnostické podmínky pro určení specifických poruch u dětí nemáme oprávnění. Můžeme jen říci, že specifické poruchy u dětí jsou podmíněny mimo-intelektovými příčinami.

Koncepce inteligence v diskrepantní definici poruch u dětí, tedy porovnávání intelektových a školních výkonů dítěte, vychází z předpokladu, že intelekt jako všeobecné nadání může být pokládán za něco, co určuje schopnost učit se a řešit problémy. Výzkumy však ukázaly, že schopnost naučit se číst je nezávislá na inteligenci, protože číst se mohou naučit i děti s výrazně nižšími mentálními schopnostmi stejnými metodami dokonce rychleji a snáze než děti s dyslexií.

I když u dětí s dyslexií naměříme průměrnou, nebo i nadprůměrnou inteligenci, nejsou schopny dosáhnout lepších výkonů ve čtení a psaní, a to přesto, že se snaží a jsou vytrvalé. Úroveň rozumových schopností tedy vyšetříme proto, abychom porozuměli možnostem dítěte, zjistili jeho skutečné intelektové výkony a pokusili se stanovit jeho pohotovost a schopnost učit se, abychom je nepřepínali v případě, že jsou jeho intelektové výkony výrazně limitovány. V opačném případě, pokud se zjistí, že aktuální intelektové schopnosti dítěte s dyslexií jsou dobré, nebo dokonce nadprůměrné, musíme jeho schopnostem přizpůsobit i nápravná opatření. Stanovení úrovně mentálních výkonů dítěte má význam i pro možnou prognózu v nápravné péči.

3.1 Diagnostika v běžné třídě základní školy

Učitel provádí pedagogickou diagnostiku se zaměřením na úroveň v domostí i psychických funkcí, které tyto v domosti ovlivňují. Zelinková (2003) shrnula oblasti, na které se učitel zaměřuje při podezření na některou ze specifických poruch u dětí: úroveň čtení, psaní – rukopis, psaní – pravopis, pojetí, soustředění, sluchové vnímání, zrakové vnímání, řeč, reprodukce rytmu, orientace v prostoru, určení pravé a levé strany, nápadnosti v chování, postavení dítěte v kolektivu, rodinné prostředí.

Kromě uvedených oblastí je třeba zvažovat, jaké jsou rozumové schopnosti dítěte, jakých výkonů dosahuje v jiných podmínkách. Je třeba vyloučit další příčiny, které jsou uvedeny v diferenciální diagnóze (dlouhodobá nemoc, stíhání učitelem, celková nezralost). Učitel může používat metody i pomůcky určené pro jedince

s poruchou ještě před tím, než byl žák vyšetřen na odborném pracovišti. Mnohdy se stává, že pouhé dočasné snížení nároků na dítě, zpomalení pracovního tempa vede ke zlepšení.

3.2 Diagnostika na odborném pracovišti

Garantem diagnostiky specifických poruch učení jsou v současné době pedagogicko-psychologické poradny nebo speciální pedagogická centra. Ke komplexní diagnostice je nutná spolupráce psychologa, speciálního pedagoga nebo pro tento účel odborně připraveného pedagoga, sociální pracovníce, popř. dalších specialistů. Při stanovení diagnózy se bere v úvahu zpráva školy, kterou dítě navštěvuje.

Součástí diagnostiky je anamnéza zaměřená na dítě, sourozence i rodiče. Obvykle ji vypracuje sociální pracovníce. V průběhu vyšetření sledujeme chování dítěte. Psycholog zjišťuje úroveň verbální a neverbální inteligence se zaměřením na rozbor nerovnoměrných výkonů žáka.¹⁶

¹⁶ Zelinková, 2003, s. 62

4 Reedukace specifických poruch učení

Reedukace je spolu s rehabilitací a kompenzací základní speciální pedagogickou metodou. Přestože doslovný překlad zní převýchova, pojem má jiný obsah. Znamená utváření, výchovu psychických funkcí, poskytnutí dovedností nutných ke zvládnutí dovedností složitějších.¹⁷

Podle Zelinkové (2003) v tomto slova smyslu reedukace dyslexie znamená:

- utváření, rozvíjení psychických funkcí, které ve svém souhrnu vedou ke zvládnutí učení
- utváření dovedností učení

Jak autorka uvádí, nejde o nápravu, ale o utváření nových návyků a důležitých dovedností. V zahraničí se užívají pojmy pedagogická intervence, intervence a jiné. Při reedukaci učitel postupuje od nedostatků rozvinutých psychických funkcí k utváření dovedností bez ohledu na současnou výuku ve třídě.

Podle Bartoňové (2004) není potřeba zdůvodňovat, že nejlepší nápravou specifických poruch učení je těmto poruchám předcházet. Dnes jsou již vypracovány techniky a metodiky rozvoje kognitivních – percepčních funkcí učitelů předškolního věku. Například práce B. Sindelarové pod názvem Předcházíme poruchám učení, která obsahuje soubor cvičení pro děti předškolního věku a žáky prvních ročníků. Je to příručka, která nám může pomoci předcházet možným školním obtížím našich dětí, dává základní instrukce odborníkům, učitelům, rodičům, jak diagnostikovat, ale souasn i rozvíjet deficitní funkce.

Pokorná (2001) dále upozorňuje na další publikaci, která se zabývá přípravou dítěte do školy po kognitivní a sociální stránce. Jedná se o společnou práci anglických odborníků, pedagožky Jean Andersonové, jazykové terapeutky Susan Fischgrundové a psychologky Mary Lobascherové. Knížka se jmenuje Dobrý start do školy a je zaměřena nejen na motorické a kognitivní dovednosti, ale i na sociální chování. Jedná se o publikaci s mnoha návody, jak uvedené dovednosti vyvozovat a rozvíjet.

Poradenská pracovníci mohou používat i Soubor rozvíjejících cvičení pro děti předškolního věku. Cvičení sestavila V. Masáková a V. Urbánová. Jsou zaměřena na

¹⁷ Zelinková, 2003, s. 16

rozvíjení jemné motoriky, pozornosti, zrakového vnímání, sluchového vnímání, paměti, myšlení a matematických představ.

Z našich autorů se dále zamůže na prevenci specifických poruch učení Zdeněk Křivánek. Věra Pokorná (1994) vydala soubor volných pracovních listů k rozvoji zrakového vnímání. Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii, který je určen rodičům, poradnám i školám.

Švancarová a Kucharská (2001) vytvořily Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky, který má umožnit nejprve včasnou depistáž dětí, u kterých se mohou během školní docházky vyskytnout poruchy čtení a psaní, optimální přístup učitele a následně i jejich vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Test má 56 položek ve 13 subtestech. Ty obsahují 2 až 8 úkolů.

Techniky nápravy specifických poruch učení viz Příloha 2.

4.1 Zásady reedukace specifických poruch učení

Pokud se objeví u dítěte ve školním věku specifická porucha učení, které je zapotřebí odstranit, je účelné, vedle znalosti nápravných metod a postupů, vytvořit si určitou koncepci nápravy. Ta by se měla řídit jistými pravidly, která dodávají nápravným intervencím řád a zvyšují jejich účinnost. Pokorná (2001) přehledně shrnula zásady pro nápravu specifických poruch učení:

- Prvním předpokladem by mělo být zaměření terapie na specifiku jednotlivého případu. Nejde jen o vlastní obtíže, ale i o vnitřní a vnější podmínky pro nápravu, které je nutné respektovat. Vnitřními podmínkami jsou intelekt dítěte, jeho schopnost koncentrace, volní vlastnosti i motivace k práci. Vnějšími podmínkami jsou pak prestiž vzdělání v rodině, podpora učitelem, rodičem nebo jinými lidmi. Individuální bývá i průběh nápravy, který souvisí s příčinami, intenzitou a množstvím obtíží, ale i osobnostními rysy dítěte a možnostmi jeho okolí. Individuální vedení dítěte je předpokladem i pro zajištění ostatních strategických zásad.
- V duchu systémového pojetí je třeba, abychom psychologicky analyzovali celkovou situaci dítěte. Především jde o vztah dítěte k učení, který je často negativně ovlivněn jeho dlouhodobými neúspěchy, dále pak o situaci rodičů dítěte, kteří ztrácejí víru, že by jejich dítě mohlo dosahovat ve

škole lepších výsledků. To je základem analýzy vztahu mezi rodiči a dítětem. Měli bychom analyzovat celkový kontext, tj. postoje rodičů i dítěte v škole, školním povinnostem a vzdělání vůbec, zároveň i vztahy dítěte ke spolužákům, k úspěšnějším sourozencům, popřípadě postoje širší rodiny k dítěti se specifickými poruchami učení. Ze systémového hlediska to znamená, že si od počátku vytváříme prostor k tomu, abychom v domě zamířili svou intervenci nejen na dítě samotné, ale i na celý psychosociální kontext, v němž se dítě pohybuje.

- Další zásadou je co nejpřesnější diagnostika obtíží dítěte, aby se na něm mohla soustředít náprava. Nápravné techniky jsou alternativními způsobů nácviku určitých jevů. Není účelné jimi nacvičovat něco, co dítě zvládá. Nejenže ztrácíme čas, který jsme mohli naplnit užitečným, ale můžeme i narušit a zkomplikovat jev, který dítě dříve pochopilo. Rodiče mají být seznámeni s příčinami jeho školních neúspěchů. To je dalším důvodem, proč má být stanovena diagnóza co nejpřesnější.
- Důležité je stanovit obtížnost jednotlivých úkolů. Zajistit, aby cvičení, která má dítě provádět, byla jeho schopnostem přiměřená. To znamená, aby nebyla příliš snadná ani příliš obtížná. Oba způsoby vedou ke ztrátě motivace k práci, která se u dítěte se specifickými poruchami učení tak obtížně vzbuzuje. Přiměřené učení je takové, které obsahuje prvky známého, ale je obohacováno o nové informace a nové zkušenosti. Proto je výhodné stanovit nejen co nejpřesnější druh cvičení, ale i jeho náročnost.
- Další velmi důležitou zásadou je, aby dítě zažilo úspěch již při první návštěvě v poradně nebo při první nápravné hodině ve škole, a to úspěch právě v té činnosti, kde selhávalo. Zážitek úspěchu je nejsilnější motivací impulz. Dítě ho prožívá jako svou vnitřní zkušenost, s níž se identifikuje. Tento vnitřní prožitek úspěchu je ve své novosti pro dítě tak překvapující, že je vytrhuje z jeho pocitu bezmocnosti a mobilizuje jeho pozornost i aktivitu. Je účelné, aby tomuto prvnímu úspěchu dítě bylo přítomen i jeden z rodičů. Ti pak prožívají úspěch spolu s dítětem a není

pak nutné rodi e k pomoci p i náprav p esv d ovat. Tento zážitek úspěchu však zavazuje k tomu, abychom jako terapeuti neklamali, systematicky a angažovan dít v náprav provázeli a i pozd ji mu dávali opakovan p íležitost zažít úspěch jako odm nu za vynaložené úsilí.

- P i náprav postupujeme po malých krocích. To p edpokládá na jedné stran , že nezvyšujeme náro nost úkol , dokud dít nenacvi ilo dostate n úkoly p edchozí. Na druhé stran obtížn jší cvi ení musí svou náro ností odpovídat možnostem dít te. Dít má být schopné pochopit, a proto i zvládnout t žší úkol. Tato kontinuita jednotlivých cvi ení musí být stanovována individuáln . Dít si má uv domovat, že se zdokonalilo, že postoupilo ve svých v domostech nebo schopnostech. Krom toho získáváme tak i zp tnovazebn informaci o tom, co dít zvládlo.
- Další zásadou je pracovat pravideln , pokud možno denn . Jestliže chceme ur itou schopnost i dovednost u dít te nacvi it, musíme s ním pracovat co nejsystemati t ji. I proto je tak d ležité, abychom pro pomoc p i náprav získali rodi e. Nervové synapse mají tendenci vyhasínat. Pokud ur itou dovednost cvi íme denn , máme podstatn v tší nad ji na úspěch, protože jednotlivé spoje upev ujeme. Pokud cvi íme nesystematicky, dostáváme se do situace, kdy stále znovu ur itý spoj navozujeme, což v praxi znamená, že se dít ur itou dovednost stále znovu u í.
- M li bychom vytvo it dít ti takové podmínky, aby cvi ení provád lo s porozum ním. Jen pasivní opakování nebo ešení úkolu nemá smysl. I dít v kov mladší, které navšt vuje ve škole první nebo druhou t ídu, má nejen rozum t tomu, co nacvi uje a pro to nacvi uje, ale i b hem nácviku má pracovat uv dom le. Jen tehdy dosáhne toho, aby p i systematickém cvi ení docházelo u dít te k znovuvybavování a znovuu v domování nacvi ovaného jevu. Jen tak m žeme zajistit, aby se žádoucí nervové spoje skute n posilovaly a utvrzovaly. Proto by denní nácvik m l být velmi krátký, ale intenzivní – u d tí v mladším školním

v ku deset minut, u starších dětí v závislosti na jejich osobnostních předpokladech.

- Dítě, které má pracovat aktivně, uvolněně, se musí dokonale soustředit. Měli bychom vytvořit takové podmínky, aby dítě mohlo optimálně koncentrovat svou pozornost. Je důležité vytvořit se skutečně jenom dítěti a jeho práci. Sedět naproti němu, sledovat je a co nejčastěji s ním být v o něm kontaktu. Je nutné zajistit prostředí, kde nás nikdo neruší, a u dítěte vzbudit pocit, že cvičení je důležité a zásadní věc. Přístup a postoje toho, kdo s dítětem nácvik provádí, se přenesou na dítě samo. Vlastním soustředěním a klidem dospělý uklidí i dítě a pomáhá mu prohloubit jeho soustředění.
- Náprava specifických poruch učení obvykle vyžaduje dlouhodobý nácvik. Dítě i rodiče, pokud je získáme pro spolupráci, musejí být hned na počátku terapie seznámeni s tím, že úspěchy budou dostávat postupně, ale aby byly všechny obtíže odstraněny, je zapotřebí pokračovat s dlouhodobým nácvikem. Odborník, který nácvik vede, musí přiznat na počátku i úskalí a náročnost terapie – ne proto, aby rodiče a dítě odradil, ale naopak, aby získal jejich důvěru.
- Při nápravě používáme co nejrozmanitějších metod a technik, které respektují situaci, v níž se dítě musí osvědčit. Je důležité, abychom jednotlivé jevy nepřeháněli, ale vyslovovali jistě, jasně a zřetelně, ale zcela přirozeně. Dítě potřebuje mít takový model řeči, který se nejvíce blíží běžné řeči. Musí umět diferencovat běžný způsob výslovnosti, aby se mohlo zapojit do práce ve třídě. Princip přirozenosti nápravy platí i při překládání dysgrafických a dyskalkulických obtíží.
- Poslední zásadou strategie nápravy poruch učení je, abychom vše, co má dítě pochopit a co mu předkládáme, měli strukturovat. U dětí se specifickými poruchami učení se setkáváme téměř pravidelně s tím, že nechápou souvislosti mezi jednotlivými gramatickými jevy, matematickými postupy i informacemi v ostatních předmětech. Úkolem

nápravy je proto vnést řád do v domostí dítěte tím, že mu informace strukturujeme a předkládáme je systematicky i po obsahové stránce.

Aby byla náprava poruch učení úspěšná, musíme určitou schopnost, kterou u dítěte rozvíjíme, cvičit tak dlouho dokud není zautomatizována. Úkolem terapie je pomoci dítěti odstraňovat postupně jednu obtíž za druhou, pomoci dítěti, aby každou z nich, pokud možno, zcela překonalo.

Olga Zelinková (2003) uvádí tento výčet zásad:

- Reeducace vychází z rozboru příčin, z diagnostiky odborného pracoviště.
- Reeducace navazuje na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy.
- Předpokladem úspěchu je dobrý záátek, soustavná motivace.
- Metody preferují multisenzoriální přístup.
- Reeducace je individuální proces.
- Reeducace vychází z pozitivních momentů ve vývoji dítěte.
- Reálné hodnocení výsledků reeducace, sebehodnocení.
- Reeducace je zaměřena na celou osobnost dítěte.

Podporná opatření ve škole

- Posadit dítě ve třídě před sebe, samotné nebo vedle klidného dítěte.
- Posadit jej lépe doprostřed než na kraj.
- Vysvětlovat novou látku krátkými větami a jednoduchými slovy.
- Ujišťovat ho, že vše dobře pochopil, a všípat mu poslušnosti.
- Vyhnout se únavě, rychlému rytmu.
- Pomoci dítěti najít si svůj čas na daný počet cvičení.
- Vyhnout se učení těžké látky po diktátu nebo aktivitě, která dítěti vzala mnoho energie.
- Pomoci mu na záátku plnění úkolu.
- Být trpělivý nad jeho pomalostí.
- Nechat dítě objevovat své schopnosti a využívat je předtíkem.
- Vytvořit si vizuální a fonologické pomůcky, soustavně se upravovat.

4.2 Reedukace v podmínkách pedagogicko-psychologické poradny

V prostředí pedagogicko-psychologické poradny probíhá reedukace při krátkodobém vedení obvykle 3-4 setkání jednou týdně, 2-3 setkání po dvou týdnech, následně pak kontrolní setkání po 2-3 měsících. O termíny kontrolních setkání si žádají rodiče sami podle potřeby (nejčastěji formou individuálního vedení). Při dlouhodobém vedení dochází obvykle po 2-3 individuálních setkání ke spojení dvou klientů do dvojice, obvykle následuje 8-10 lekcí.

Formy

Jedná se vždy o individuální práci s klientem nanejvýš ve dvojici, vždy za přítomnosti pečujících osob, někdy i pedagoga dítěte. Jde o společnou práci s dítětem, kdy rodič sleduje metody, pomůcky atd. užívané při práci s dítětem a současně má možnost konfrontovat své reakce s reakcemi speciálního pedagoga. Zejména netrpěliví a výbušní rodiče bývají překvapení možnostmi reagovat klidně, vstřícně, naopak úzkostné maminky vidí možnost reagovat s humorem, nadhledem. Při reedukaci nejde jen o rozvoj percepce, motoriky i komplexních činností čtení, porozumění textu, psaní a aplikace gramatických pravidel, ale i o postupnou změnu postoje k dané činnosti. Dítě, které dosud odmítalo číst, plakalo, užívalo celou škálu sebeobránných reakcí, postupuje ke čtení s klidem a odvahou. Jde o postupnou změnu emocionálního prožívání při dané činnosti, to bez přítomnosti rodiče nelze.

V průběhu práce si speciální pedagog, který setkání vede, zapisuje velmi stručně jednotlivé činnosti tak, aby měl rodič i doma celý týden pracovat, podle této osnovy. Vždy je poskytnuta informace jak často, jak dlouho, kde co lze rozvíjet.

Efektivita

Nejčastěji rodiče hovoří především o pozitivní změně postoje ke čtení a psaní, o změně atmosféry při domácí přípravě. Pozorují tuto změnu jak u sebe, tak u dítěte. Poučený a informovaný rodič problém lépe rozumí, dokáže nastavit pravidla domácí přípravy, zklidní atmosféru. Postupně se během reedukace zlepšuje především zraková a sluchová percepce. Motorika, resp. grafomotorika, a koliv je podporována činnostmi (uvolňovací cviky ruky, kresebná cvičení, doplňkové aktivity jako stříhání, vytrhávání z papíru atd.), je více závislá na zrání, tam se její efekt

projevuje velmi zvolna a často není v rámci krátkodobého vedení zaznamenáno žádné zlepšení, téměř vždy ale zaznamenat pozitivní změnu postoje.

Zhruba ve třetím případě je efektivita vedení objektivizována kontrolním speciálním pedagogickým nebo orientačním spec. ped. vyšetřením po uplynutí 3-4 měsíců po ukončení vedení v pedagogicko-psychologické poradně.

4.3 Postoje rodičů

Rodiče dítě se specifickými poruchami učení potebují vědět, jak mohou reedukaci svého dítěte ovlivnit. Mohou zažívat pocity viny za potíže jejich dítěte, mít pocity nepochopení ze strany odborníků i rodiny. V takové situaci jim často pomůže, pokud mají někoho, s kým mohou o svých pocitech a problémech hovořit.

Potebují též mechanismy, které jim umožní vyrovnat se s necitlivými poznámkami okolí týkajícími se jejich dítěte. Měli by se snažit poskytovat informace lidem ve svém okolí, aby pochopili potíže jejich dítěte. Dále by si měli osvojit postoje a způsob chování v oblasti:

- potěb sourozenců,
- budování sebeúcty dítěte,
- seznámení dítěte s jeho potížemi s učním,
- dvojrolí rodičů učitel,
- spolupráce se školou,
- pomoc od organizací.

Potěby sourozenců

Rodiče by si měli uvědomit, jaký tlak má dítě způsobit na jejich ostatní děti. Sourozenci dítěte se specifickými poruchami učení musí pochopit, že jejich bratr nebo sestra nejsou líní nebo neposlušní, když mají potíže s učním. Potebují cítit, že oni sami nejsou diskriminováni, když jejich rodiče věnují více času pomáháním sourozenci.

Budování sebeúcty dítěte

Dítě se specifickými poruchami učení brzy zjistí, že musí překonávat překážky, které ostatní děti nepotkají. Navzdory svým obtížím vytvoří

vlastní úspěšný mechanismus na podporu sebeúcty, ale jiné vyvinou model v praxi těžko uplatnitelný. Rodiče se mohou na posilování sebeúcty svého dítěte podílet.

Sebeúcta je pro děti se specifickými poruchami učení zásadní, nebo jim umožní dostat se do „cyklu úspěchu“. Pokud dítě ví ve vlastní schopnosti, budou se více snažit. Pokud dítě ví ve vlastní větší šanci úspěstu, dosažením úspěchu pak stoupá jejich sebeúcta. Naproti tomu, malá sebeúcta může zapíchnout uzavřený kruh neúspěchu.

Rodič by měl dítěti pomoci ve všech oblastech, tedy nejen školních, stanovovat dosažitelné cíle, aby mohlo zakusit pocit úspěchu. Nejdůležitější je pomoci mu hodnotit své výsledky realisticky, dítě k sobě nesmí být přehnaně kritické. Důležité je stanovovat splnitelné cíle hlavně na počátku jakékoli aktivity. Pokud se dítě snaží o něco, co je pro něj příliš obtížné, tak mu jej navést na poměrně snazší aktivitu. Dále je vhodné dítěti pomoci hlásit do něj jakéhožto zájmového kroužku, obohacovat jeho zkušenosti, umožnit mu učinit určitá rozhodnutí, naučit dítě nové věci a tím zvýšit pocit jeho sebeúcty.

Seznámení dítěte s jeho postižením

Je dobré, pokud rodič svému dítěti řekne o jeho specifických poruchách učení v raném věku. Vysvětlí mu, že různé lidé mají talent na různé věci. Ukázat mu, v čem je lepší a jaké zvláštní přednosti má. Vysvětlit, že některé věci pro něj mohou být obtížnější, i přesto, že se snaží. Je třeba mít také na mysli, že některé děti, jakmile ví, že mají specifickou poruchu učení, využívají tento fakt jako výmluvu při vyhýbání se učení. Od počátku lze tuto záminku vymítnout tak, že rodič stanoví přesné hranice mezi obtížemi a leností. Prospěšné je chválit dítě za jeho úsilí a nikoli pouze za výsledky.

Rodič jako učitel

Rodič hraje důležitou roli při pomoci dítěti v učení. Rodič učí pomocí příkladu, aniž by si to uvědomili, stejně jako přímou cestou. U dítěte se specifickými poruchami učení se role rodiče jako učitele stává ještě důležitější. Vztah dítěte k rodiči je obecně intenzivnější než k učiteli, proto by měl rodič k učení svého dítěte přistupovat pečlivě. Mnozí z rodičů mohou být úspěšnější při učení svých dětí za podmínky, že učí pozitivně a tvořivě. To znamená, že musí přemýšlet o tom, jak se efektivním učitelem stát. Každý z rodičů, by se před tím, než začne učit své dítě, měl setkat s jeho učitelem. Učitel by měl zajistit to, aby to co se dítě učí doma,

doplňoval školní úkoly. Vhodné formy reedukace specifických poruch by měl rodič získat u odborníka v pedagogicko-psychologické poradně.

Rodič by měl při domácí přípravě dodržovat stejné zásady, jaké platí pro ostatní, kteří se na výchovu a vzdělávání dítěte podílejí. Pracovat pravidelně, práci rozdělit na menší úseky, zvolit vhodný čas a prostředí, pokusit se udělat lekce pestré a zábavné, povzbuzovat a chválit dítě, ocenit snahu.

Účast by se měla soustředit na oblasti, ve kterých je dítě slabší. Mnohé děti v důklaději již v raném věku, které v nich jsou obtížné. Stejně jako ostatní mají tendenci chtít dělat věci, ve kterých jsou lepší. Je vhodné vyvážit činnosti tak, aby mezi obtížnými úkoly bylo i dostatek těch, ve kterých je dítě úspěšné.

Spolupráce se školou, školskými zařízeními

Ideální situací je, pokud se podaří z rodiče, učitele i ostatních odborníků zúčastněných na výchově dítěte jeden tým. Základem je, aby všichni členové týmu spolu pravidelně komunikovali. Rodič by měl s učitelem během celého školního roku udržovat kontakt, aby zjistil, zda se dítě zlepšuje. Pokud se objeví něco, co rodiče znepokojuje, měl by co nejdříve učitele kontaktovat.

Dalším partnerem pro rodiče by měl být i odborník (speciální pedagog) v pedagogicko-psychologické poradně (dále i PPP), jež zajišťuje nejen diagnostiku, ale i krátkodobé i dlouhodobé vedení dítěte i rodiče při nápravě specifických poruch učení.¹⁸

¹⁸ Selikowitz, 2000, s. 43-50

II PRAKTICKÁ ÁST

5 Cíl praktické ásti

Cílem praktické ásti je zjistit, zda pomoc rodi žák se specifickými poruchami u ení p i domácí p íprav a reedukací SPU vede ke zlepšení jejich obtíží. Nakolik se zlepšila jejich práce ve škole, p i domácí p íprav , i p i reeduka ní innosti pod vedením speciálního pedagoga, které faktory úspě ch i neúsp ch reedukace ovlivnily.

5.1 Zkoumaný vzorek

K objasn ní dané problematiky p íspívají dv kazuistiky žák se specifickými poruchami u ení, kte í jsou dlouhodob v pé i pedagogicko-psychologické poradny. V praktické ásti je dále na vzorku 56 vypln ných dotazník rodi i d tí se specifickou poruchou u ení zjiš ován jejich p ístup k potížím jejich dít te a jejich následná pomoc p i domácí p íprav . P vodn plánovaný vzorek ítal celkem 70 rodin, spolupráce se poda íla navázat s 56 z nich.

Bakalá ská práce je zam ena na žáky 1. stupn základní školy s diagnózou SPU, jejich rodi e, instituce, jež se podílí na jejich vzd lávání a výchov . St žejní sledovanou SPU pro ú ely této práce je dyslexie. Do výzkumu nebyli za azeni žáci opakující ro ník.

5.2 Pr b h pr zkumu

Pr zkum probíhal b hem školního roku 2008/2009. Probíhal ve spolupráci s rodi i, u íteli integrovaných žák , se speciálním pedagogem z pedagogicko-psychologické poradny a za pomoci studia zdravotní a pedagogické dokumentace.

5.3 Použité metody

K pr zkumu byly použity tyto metody:

Kazuistická metoda

Rozhovor

Pozorování

Rodinná anamnéza

Osobní anamnéza

Analýza spisové dokumentace

Analýzy produkt lidských činností

Nestandardizovaný dotazník

Kazuistická metoda

Neboli případové studie (studium jednotlivého případu a jeho popis) slouží k lepšímu pochopení a ilustraci určitého případu. Kazuistika může být získaná kombinací několika metod najednou (např. anamnézy, pozorování, rozhovoru).

Rozhovor

Touto metodou se zjišťují názory, postoje, zájmy, ale i plány, obavy, konflikty, problémy osobnosti. Kladem této metody je bezprostřední styk tazatele a tazáného.

Pozorování

Je nejčastěji používanou metodou, pomocí níž se dovídáme o přirozeném průběhu psychického jevu bez umělého zásahu do jeho vzniku, průběhu a výsledku.

Anamnéza

Pomocí anamnézy zkoumáme důležité okolnosti, které mohly mít vliv na vývoj jedince od počátku po současnost.

Osobní anamnéza – okolnosti, týkající se samotného jedince (jeho vývoje, zdravotního stavu atd.)

Rodinná anamnéza – okolnosti, týkající se rodičů a sourozenců

Analýza produkt lidské innosti

Vychází z poznatku, že každý produkt lov ka je ve v tší nebo menší mí e poznamenaný osobnostními zvláštnostmi svého tv rce a že lze prost ednictvím zkoumat jeho psychiku.

Dotazník

Slouží k hromadnému zjiš ování jev , nap . osobnostních vlastností, postoj , názor , zájm apod. P ednosti dotazníku spo ívají p edevším v tom, že jsou asov mén náro né a lze jimi získat hodn údaj v pom rn krátkém asovém úseku od více osob sou asn . K negativním stránkám dotazníkových metod pat í hlavn nedostatek omezení osobního kontaktu a jejich závislost na schopnosti introspekce u vyšet ované osoby a ochot pravdiv vypovídat.

P í sb ru dat byla použita metoda rozhovoru s rodi i d tí, analýza dokumentace a dotazník. Pro ov ování stanovených p edpoklad a dosažení cíle praktické ásti byly využity metody pozorování, analýza spisové dokumentace, analýza produkt lidských inností a dotazník. K dokreslení dané problematiky byla použita kazuistická metoda.

5.3.1 Stanovení p edpoklad

1. Lze p edpokládat, že pro úsp šné zvládnutí projev specifických poruch u ení je nutná spolupráce rodi , pedagog , speciálních pedagog .
2. Lze p epokládat, že informování a spolupracující rodi e ovliv ují úsp šnost reeduka ního procesu jejich d tí.
3. Lze p edpokládat, že úsp šnost reedukace u d tí se specifickými poruchami ovliv uje kvalitní domácí p íprava, pravidelné tení, posilování sebed v ry dít te, jeho emo ní stabilita.

5.4 Kazuistika

U dětí se specifickými poruchami učení je důležité nejen včasné stanovení speciální pedagogické diagnózy, ale i včasné zahájení komplexní péče a výchovně vzdělávací intervence. Pro potřeby stanovení prognózy dalšího reálného vývoje dítěte je významné zpracování kazuistiky dítěte.

Při zpracování kazuistiky byly použity tyto metody:

- *Pozorování* - dítěte při vyučování a při hře
- *Anamnéza* - rodinná i osobní
- *Analýza* - pedagogické dokumentace
- *Rozhovor* - se speciálním pedagogem PPP

Níže uvedené informace byly získány při rozhovoru s rodiči, speciálním pedagogem PPP, v jehož péči je žák a ze studia pedagogické dokumentace.

Cílem bylo sejmoutí anamnestických údajů, zhodnocení vývoje žáka a potřeb reedukace specifických poruch učení. Porovnání stavu při jednotlivých kontrolních šetřeních v pedagogicko-psychologické poradně, přístup rodičů k postižení dítěte a jejich přínos v procesu nápravy.

Kazuistika . 1

Osobní údaje:

Jméno: Zdeněk H.

Narozen: 4. května 1994

Místo narození: Teplice

Národnost: česká

St. příslušnost: ČR

Jméno a příjmení otce: Petr H.

Narozen: 18. června 1958

Vzdělání: SŠ

Zaměstnání: státní zaměstnanec

Jméno a příjmení matky: Hana H.

Narozena: 22. listopadu 1959

Vzdělání: VŠ

Zaměstnání: ekonom

MŠ: běžná mateřská škola, bez větších obtíží

ZŠ: běžná základní škola, integrován pro specifické poruchy učení

Charakteristika zevního vzhledu:

Zdeněk je na svůj věk poměrně velký, silnější postavy, působí neohrabaně. Je komunikativní, lépe si však rozumí s dospělými. V porovnání s vrstevníky je jeho vyjadřování strojené, vyjadřuje se spisovně. Při rozhovoru s neznámým člověkem je znát nejistota, neklid.

Osobní anamnéza:

Zdeněk se narodil jako šesté a poslední dítě do úplné rodiny. Porod v termínu, komplikovaný, protrahovaný, chlapec resuscitován. Po porodu zvýšená novorozenecká žloutenka, obrna ramenního svalu. Do 13. měsíce věku probíhala rehabilitace. Při vyšších teplotách upadal do bezvědomí. Zhruba od 2. roku věku porucha spánkového rytmu (reverzní spánek). Od počátku preference pravé horní končetiny. Potíže s nácvikem sebeobslužných činností.

Anamnéza prostředí:

Jedná se o rodinu, která je vysoce funkční. O problematiku specifických poruch učení se zajímají a byli po celou dobu velice aktivní při spolupráci se školou, s pedagogicko-psychologickou poradnou a s logopedem. Matka s chlapcem pravidelně provádí speciální pedagogická i logopedická cvičení, denně se s ním připravuje do školy. V určitém období bylo patrné, že nároky kladené na chlapce byly ze strany matky až moc vysoké, což se projevovalo neurotizací dítěte. Vzhledem k tomu, že ostatní sourozenci byli starší než Zdeněk, trávil většinu času s dospělými, což bylo později jedním z důvodů potíží při začlevení se do nového třídního kolektivu.

Vyšetření v PPP ve věku 4,1

Důvod vyšetření: vznešlost, neklid

Závěr: intelekt průměrný, dg. LMD, dyslálie

Doporučení: konzultace v dětské psychiatrické ambulanci, návštěva logopeda, začlenění do programu „Metoda dobrého startu“

Vyšetření v PPP ve věku 5,9

Matka všechna doporučení stanovená při předchozí návštěvě respektovala. Vývoj intelektu dobrý-pásmo průměru.

Závěr: porucha pozornosti a aktivity ADHD, opožděný vývoj

Doporučení: odklad školní docházky, kurz grafomotoriky

Vyšetření v PPP ve věku 8,9

Zdeněk navštívuje druhý ročník ZŠ. V průběhu školního roku vysoká nemocnost, vyučován maminkou.

Při vyšetření zjištěn hluboký percepčně-motorický deficit a spec. logopedický nález (spec. sykavkové asimilace). Narušena plynulost řeči, neklid, impulzivita, verbalizace, projevy infantilního chování, velmi nevyrovnaný pracovní výkon. Problém s úchopem psacího náčiní.

Závěr: hraniční dyslexie (matka s chlapcem pravidelně čte), masivní dysgrafie, dysortografie, ADHD, intelekt v průměru

Doporučení: reintegrace, reedukace, individuální přístup v hodinách, dodržování zásad pro práci s dětmi s diagnózou ADHD. Při domácí přípravě upravit režim dne, pracovat pravidelně, provádět relaxační a dechová cvičení.

Vyšetření v PPP ve věku 10,11

Zdeněk ve 4. třídě ZŠ. Zdravotní stav zlepšen, medikace pro ADHD.

Pro specifické poruchy učení ve škole integrován, matka spolupracuje s třídní učitelkou. Ve škole došlo ke zlepšení chování. V průběhu školního roku dochází s matkou na dlouhodobé vedení do pedagogicko-psychologické poradny. Na vysvědčení za 1. pololetí dvě chvalitebné (eský jazyk, pracovní činnosti), jinak prospěch výborný.

Při vyšetření projevy nápadné vázanosti na okolní podmínky, nadměrná mimika, motorický neklid až záškuby tělem. Při některých činnostech neklid ustupuje, i náročné úkoly se snaží dokončit, i přes nastupující únavu. Stále přetrvávají potíže s úchopem tužky, psaní je pro Zdeňka stále velkou zátěží. Dochází k nárůstu mimovolných pohybů prstů ruky. Tempo transkripce komplikováno špatnou orientací v předloze. Při dostatečném času bez velkého množství gramatických chyb.

Závěr: lehké dyslektické a dysortografické obtíže, masivní dysgrafie

Doporučení: ve škole i při domácí přípravě pokračovat v reedukaci

Vyšetření v PPP ve věku 12,6

Zdeněk nastoupil do primy gymnázia v Teplicích. Objevily se problémy v zařazení se do kolektivu, Zdeněk si zřejmě zdá, že je dítětem starších rodič s jinými projevy chování a mluvou, nenašel ve třídě kamarády, stál na okraji třídy.

Při vyšetření překotný v činnostech, e i, zjevné okusování nehtů. Výborně zažitá pracovní návyky. Zraková i sluchová percepce zlepšena - v normě. Stále přetrvávají obtíže v oblasti motoriky - úchop tužky, snížená úroveň grafického provedení. Z vyšetření zrakové a sluchové paměti: zraková paměť v podprůměru, zraková paměť v průměru, ale jsou zde zjevné odchylky při její realizaci. Stagnace v rozvoji čtení, schopnosti pracovat s jazykem (od 4. ročníku). Ve čtení značně kolísavé výkony. Porucha integrace již vyvinutých dílčích schopností.

Závěr: dyslexie a dysortografie v lehkém pásmu defektu, hluboká dysgrafie, susp. na pozadí dyspraxie

Doporučení: z důvodu zhoršení stavu citliv volit stídání zátěže a odpočinku, aby nedocházelo k přetížení. Konzultace s neurologem, integrace, náprava. Matka bude pokračovat ve vedení při domácí přípravě.

Vyšetření v PPP ve věku 14,6

Zdeněk v třetí jiného gymnázia, na které musel přestoupit, vzhledem k tlaku na tempo, jež pro něj byl na předchozí škole neprokonatelným problémem, který vedl k celkovému zhoršení stavu.

Z vyšetření: tení kompenzováno do normy, projevy práce rodiny. Stále pokračává obecná impulzivita, přetné vyjadování, defekty v rychlosti práce, práce s tužkou. Zjevně dochází ke zmírování neklidu.

Závěr: dysgrafie

Doporučení: ve škole pokračovat v práci podle IVP

Navrhovaná opatření, závěr

U Zdenky došlo v průběhu reedukace k výraznému zlepšení v oblasti emočního prožívání školních situací, zlepšení vztahu ke školní práci. Zdeněk se už rád, i když vyžaduje pomoc. Velmi rád četl v deko-fantastickou literaturu i literaturu faktu.

Ke zlepšení došlo zcela jistě i proto, že docházel na nápravu na základní škole, byl dlouhodobě veden v PPP. Velkou roli sehrála zcela jistě pečující rodina, i přesto, že byl obaskladen až příliš velký důraz na výkon.

Lze očekávat, že vlivem zrání, práce rodiny i školy bude postupně docházet ke zlepšování jak školních dovedností, tak zmírování projevů ADHD. Vzhledem k podmínkám, které Zdeněk pro své vzdělávání má, se domnívám, že má velké předpoklady k tomu prosadit svůj intelekt.

Kazuistika .2

Osobní údaje:

Jméno: Jan S.

Narozen: 23. března 1994

Místo narození: Teplice

Národnost: česká

St. příslušnost: ČR

Jméno a příjmení otce: Nguyen

Narozen: 25. února 1965

Vzdělání: SŠ

Zaměstnání: podnikatel

Jméno a příjmení matky: Marie S.

Narozena: 17. 1. 1968

Vzdělání: ZŠ

Zaměstnání: v domácnosti

MŠ: nedocházel

ZŠ: běžná základní škola, speciální škola pro děti s vadami řeči

Charakteristika zevního vzhledu:

Honzík je silnější postavy, vysoký přírůstek ve věku. Je velmi snaživý, milý, ochotný. Při rozhovoru s ním je zjevná chudší slovní zásoba, reaguje velmi spontánně. Je velmi vdučlivý, pokud je mu ze strany dospělého věnována pozornost.

Osobní anamnéza:

Porod, novorozenecký i kojenecký zdravotní stav dobrý. První slovo až ve čtyřech letech, opožděný vývoj řeči. Pro mnoho etnou dyslálii odklad školní docházky, doporučení intenzivní péče logopeda. 1. ročník základní školy absolvoval v Teplicích, poté na žádost matky i se starším bratrem přestoupil do speciální školy pro děti s vadami řeči v Mcholupech, kde byli oba na internátu. Ve 2. třídě diagnostikována dyslexie, dysortografie. Honzík trpěl silnou deprivací z odloučení, na konci 4. ročníku byl přeřazen zpět na základní školu do Teplic. Od té doby v péči

místní pedagogicko-psychologické poradny. Jedná se o dobře intelektově disponované dítě.

Anamnéza prostředí:

Honzík se narodil jako druhý chlapec do smíšeného manželství. Matka je Češka otec Vietnamec, rodinné prostředí bylo vždy poněkud problematické. Po Honzovi se matce narodili ještě další tři chlapci. Žili společně v panelákovém bytě 4+1, kde se kromě rodiny často scházeli i příslušníci vietnamské komunity.

Vyšetření v PPP ve věku 11,7

Honzík navštěvuje 5. ročník. Na konci 4. třídy hodnocen dostatečnou z českého jazyka, v ostatních předmětech chvalitebně. Výrazný deprivací syndrom. Při čtení se projevuje výrazná chybovost (22%) zároveň s velmi podprůměrným tempem čtení (20 slov za minutu). Po prvním hlasitém i tichém přečtení vůbec nerozumí obsahu textu.

Závěr: masivní dyslexie, dysortografie, dysgrafické obtíže

Doporučení: Integrace pro specifické poruchy učení. Náprava 2x týdně v PPP. Zpoátku na vedení do poradny docházel, později se matka začala omlouvat, přestal docházet.

Vyšetření v PPP ve věku 12,6

Je žákem 6. ročníku. V 1. pololetí průměrný prospěch (pouze J, NJ-4) ve škole snaživý, při vyučování aktivní, pracoval se zájmem. Ve 2. pololetí, i přes dobré vedení pedagoga došlo ke zhoršení prospěchu. Honzu zhoršení velmi mrzí, sám uznává, že domácí příprava není dostatečná, doma mu s učením nikdo nepomáhá.

Úroveň čtení stále velmi nízká (25 slov za minutu), první čtení bez porozumění.

Závěr: dyslexie, dysortografie

Doporučení: Opět nabídnuto vedení v PPP. Matka upozorněna na nutnost pravidelné domácí přípravy, navržena a doporučena režimová opatření, nezbytnost klidného domácího prostředí.

Vyšetření v PPP ve věku 13,5

Od zpoátku školního roku docházel na vedení do PPP bez matky, pracoval dobře, snažil se, pracovní tempo pomalejší. Domácí prostředí velmi komplikované. I přes

pravidelnou reedukací péči v PPP i u itelem se nedá posouvat kvalitu tení. Pokles pracovní zrakové i sluchové paměti v důsledku nedostatečného rozvíjení.

Závěr: masivní dyslexie, dysortografie

Doporučení: Vzdělávání dle učebních dokumentů základní školy s ohledem na masivní deficit tenáckých a písáckých dovedností. Ve škole pracovat individuálně, dle sledu pracovat s chybou. Na konci školního roku zvážit, zda zvládl učivo 7. ročníku.

Vyšetření v PPP ve věku 14,6

Pokles úrovně rozumových schopností. Vzhledem k opakovanému selhání práce rodiny, již nebyl na reedukaci v PPP přijat. Stále výrazná chybovost při tení (16 %) s tempem tení 37 slov.

Závěr: dyslexie v hlubokém pásmu defektu

Doporučení: V zájmu dítěte stále integrovat v ZŠ (škola poskytuje reedukaci), nerezignovat na nácvik tenáckých dovedností.

Navrhovaná opatření, závěr

I přes velmi dobrou základní dispozici dítěte, byl jeho vývoj poznamenán laxním přístupem rodiny, minimální pomocí rodiny v oblasti vzdělávání.

V předškolním věku rozvoj dítěte zanedbán do té míry, že byl chlapec přeazen do speciální školy, což se výrazně podepsalo na jeho psychice. Jednalo se také o období, kdy by měla být reedukace SPU nejintenzivnější.

I přes velmi dobrou práci pedagoga v základní škole, snahu speciálního pedagoga PPP, individuální přístup se nedá vyrovnávat deficitem v oblasti tení a psaní. Chlapec měl dobré intelektové dispozice, neměl deficitem jednotlivých dílčích schopností.

Lze usuzovat, že nepřímá práce matky, by stav školních dovedností byl na lepší úrovni.

5.5 Získaná data a jejich interpretace

5.5.1 Dotazník pro rodiče

Cílem dotazníku (viz Příloha . 3) bylo zjistit, zda pomoc rodičům žáků se specifickými poruchami učení při domácí přípravě a reedukaci SPU vede ke zlepšení jejich obtíží. Grafické zpracování údajů z dotazníku je uvedeno v Příloze .4.

Tabulka 1 Pohlaví žáka

ženské pohlaví	20
mužské pohlaví	36

Tabulka 2 Typ ZŠ

<i>Typ základní školy</i>	<i>Počet žák</i>
Velká sídlištní ZŠ	20
Velká městská ZŠ	19
Malá městská ZŠ	10
Vesnická ZŠ	7

Tabulka 3 Ročník ZŠ

<i>Zařazení v základní škole</i>	<i>Počet žák</i>
2.ročník	11
3.ročník	19
4.ročník	18
5.ročník	8

Tabulka 4 Diagnóza

<i>SPU</i>	<i>chlapci/dívky</i>
Dyslexie	3/9
Dyslexie v kombinaci s další SPU	33/11

Na základ vyhodnocení výše uvedených údaj lze konstatovat, že chlapci byli v pr zkumu více zastoupeni, také se u nich ast ji vyskytovala dyslexie s jinou specifickou poruchou u ení, nej ast ji dysgrafií. V tšina žák navšt vovala 3. nebo 4. ro ník základní školy, jednalo se p evážn o žáky sídlištních a velkých m stských škol, pouze 12% žák navšt vovalo malou vesnickou školu.

Tabulka 5 Informovanost rodi o SPU

U otázky .1 bylo možné ozna it více odpov dí.

Z odborné literatury	8
Od odborníka z PPP	31
Od u itele ZŠ	36
Nikde	4

Tabulka 6 S kým rodi e hovo í o SPU svého dítěte

U otázky .2 bylo možné ozna it více odpov dí.

S p áteli	27
V rodin	32
S každým	12
S nikým	4

Tabulka 7 Pot eby sourozenc

	Ano	Ne
Více asu u dítěte s dyslexií než u sourozence bez SPU	40	10

Tabulka 8 Tresty za špatné známky

Nikdy	12
Ob as	36
asto	8
Vždy	0

Tabulka 9 Pr b h domácí p ípravy

Samostatn	9
Pod vedením dosp lého	30
Z ásti samostatn , z ásti pod vedením	17

Tabulka 10 Konzultace domácí přípravy

U otázky 9a bylo možné označit více odpovědí.

S u itelem ZŠ	42
S ostatními rodi i	7
S odborníkem PPP	25
S nikým	5

Tabulka 11 Nácvik hlasitého tení

Každý den	6
Tém každý den	21
1x – 2x týdn	25
V bec	4

Tabulka 12 Kontrola porozum ní teného textu

Po p e tení každé v ty	7
Po p e tení odstavce	29
Po p e tení celého textu	10
Rodi se neptá	10

Tabulka 13 Emo ní prožívání

Dít p ed nácvikem tení plá e, smlouvá, oddaluje nácvik	Nikdy	39
	Ob as	12
	asto	4
	Vždy	1

Tabulka 14 Úsp šnost reedukace

	ano	ne
Rodi e považují reedukaci SPU u svého dít e za úsp šnou	51	5

Pro úsp šnou reedukaci SPU je nutné, aby byly spln ny ur ité podmínky, a to jak ze strany dít e, školy i rodi . Rodi e mohou p i domácí p íprav velmi ovlivnit pr b h reedukace.

Informovanost rodi lze považovat za velmi d ležitou. Z rozhovor a údaj získaných z dotazníku jednozna n vyplynulo, že zhruba 90% rodi d tí, jimž byla

diagnostikována dyslexie se na tuto poruchu podrobněji informovalo a dále konzultuje domácí přípravu, buď u učitele základní školy, nebo u odborníka pedagogicko-psychologické poradny. Pouze 4% z rodičů si další informace nevyhledala nikde, ani domácí přípravu svého dítěte s nikým nekonzultuje.

Dalším kladem pro reedukaci je pokud rodiče dokážou o poruchách svého dítěte otevřeně hovořit. Z dotazníků vyplynulo, že většina téměř 93% rodičů o tomto tématu otevřeně, 71% rodičů vnuje dítěti s SPU při domácí přípravě více času než sourozencům bez diagnostikované poruchy. V šesti případech rodiče nevybrali žádnou odpověď, protože dítě bylo buď jedináček, nebo byla SPU diagnostikována i u sourozence.

Pokud bychom posuzovali, zda rodiče posilují sebevdomácí svého dítěte i tím, že jej trestají za špatné známky, našlo se 14% rodičů, kteří své dítě za dostatečné i nedostatečné trestají i často.

Z mapování domácí přípravy dítěte vyplynulo, že, 53% dětí se doma připravuje pod vedením dospělého, 30% pod vedením staršího, 9% dětí se do školy připravuje zcela samostatně. Pro reedukaci dyslexie je stále nejvíce domácího. Pouze 7% rodičů uvádí, že se svým dítětem vůbec nepracuje, 11% dětí to každý den, zhruba 45% dětí doma nahlas několikrát v týdnu. Rodiče se ptají na obsah přetextu nejčastěji po přetextu odstavce (29 případů), naopak 17% rodičů se na obsah textu neptá vůbec.

Z výzkumu dále vyplynulo, že 9% dětí přednávěkem není prožívá emocionální rozladění, 21% se alespoň občas pokusí nácvikem nějak oddálit, 69% se nácvikem nijak oddálit nepokouší. Rodiče, kteří jsou dobře informováni a spolupracují se školou i pedagogicko-psychologickou poradnou, v naprosté většině případů (54%) s dětmi i pravidelně se s dětmi připravují. Téměř 93% dotazovaných rodičů považuje reedukaci u svého dítěte za úspěšnou.

5.6 Shrnutí výsledk

1. Pro úspěšné zvládnutí projev specifických poruch u ení je nutná spolupráce rodi , pedagog , speciálních pedagog . Domácí p íprava, nácvik tení a procvi ování získaných dovedností má nezastupitelný význam, dít si dovednosti upev uje. Spolupráce je z v tší ásti pln na, v tšina d tí dosahuje lepších výsledk ve tení. Tato podmínka je ze strany všech ú astník hodnocena kladn , výrazn ovliv uje úspěšnost reedukace specifických poruch u ení.

2. Informování a spolupracující rodi e ovliv ují úspěšnost reeduka ního procesu jejich d tí. Pokud je rodi informován, konzultuje možnosti reedukace v domácím prostředí s u itelem nebo pravideln dochází na vedení do pedagogicko-psychologické poradny, je reedukace specifických poruch u ení efektivn jší.

3. Úspěšnost reedukace u d tí se specifickými poruchami ovliv uje kvalitní domácí p íprava, pravidelné tení, posilování sebed v ry dít te, jeho emo ní stabilita. Rodi e, kte í zaujímají k dít ti se specifickou poruchou u ení klidný p ístup, pravideln s ním tou, netrestají je za špatné známky, otev en o poruchách svého dít te hovo í s ním i ostatními lidmi ve svém okolí pozitivn ovliv ují výsledek reedukace i emo ní prožívání dít te.

Stanovené p edpoklady se potvrdily.

6 ZÁVĚR

Specifické poruchy učení se vyznačují značnou pestrostí obtíží. Z hlediska praxe je důležité zdraznit, že jednotlivé kognitivní funkce ovlivňují všechny intelektové výkony, tedy i proces výuky čtení, psaní a matematiky. Diagnostika a náprava specifických poruch učení se často provádí redukována na jednotlivé izolované výkony smyslového vnímání. Je třeba si uvědomit, že reedukace není péče o poruchy učení je komplexní záležitostí a každý jedinec je individuální osobnost.

Je pozitivní, že o problematiku specifických poruch učení se v poslední době začínají zajímat pedagogové ve školách a školských zařízeních, ale i laická veřejnost. Vymezením pojmu specifických poruch učení, jejich diagnostice, péči o žáky se specifickými poruchami učení se vnučují odborné literatury. V rámci této bakalářské práce byl vymezen pojem specifické poruchy učení, jejich etiologie, diagnostika. Součástí teoretické části bylo seznámení se zásadami reedukace specifických poruch učení u žáků základních škol, především reedukace v podmínkách základní školy, pedagogicko-psychologické poradny, postoje rodičů k dané problematice.

V empirické části byly vyhodnoceny dotazníky, ve kterých byli dotazováni rodiče žáků s dyslexií. Jednalo se o žáky 1. stupně různých typů základních škol s diagnózou specifické poruchy učení (vždy s dyslexií). Šetření bylo zaměřeno na postoje rodičů k poruše jejich dítěte. Byla sledována snaha rodičů informovat se o problematice po určení diagnózy i dále konzultovat vhodné postupy reedukace a domácí přípravy. Dále pak zjišťovali, jakým dítětem doma pracují, četnost nácviku čtení. Rodiče též hodnotili emocionální prožívání svého dítěte spojené s nácvikem čtení, i to, zda je reedukace dle jejich názoru úspěšná. Ze získaných výsledků jasně vyplynulo, že dobré informování rodičů dokáží uspokojit doma se svými dětmi pracovat, pravidelně číst, ovládat porozumění čteného textu. Tyto děti nebyvají nácvikem čtení tolik stresovány. Rodiče, jež se svým dítětem při domácí přípravě vnučují pravidelně a spolupracují s učiteli i odborníkem pedagogicko-psychologické poradny, ji také ve většině případů považují za úspěšnou.

V praktické části jsou uvedeny kazuistiky dvou žáků speciálních tříd pro žáky se specifickými poruchami učení s odlišným rodinným zázemím. Na těchto dvou příkladech bylo ukázáno, že u jednoho z chlapců se i přes dobré vstupní dispozice

nepodařilo vyrovnat deficity v oblasti čtení a psaní. Neúspěch v reedukaci byl výrazně ovlivněn přístupem rodiny, v tomto případě matky. V druhém případě se za úzké spolupráce rodiny, školy a pedagogicko-psychologické poradny podařilo dosáhnout zlepšení v oblasti čtení, emočního prožívání školních situací, zlepšení vztahu ke školní práci.

Závěrem lze zhodnotit, že pokud po diagnostice specifické poruchy učení ke spolupráci rodičů, školy a odborného pracoviště a jsou dodržovány zásady reedukace, je značný předpoklad její úspěšné zvládnutí.

Je třeba si uvědomit, že specifické poruchy učení ovlivní formování osobnosti dítěte. Děti se specifickými poruchami učení k dosažení určitých výkonů ve škole musí vynaložit mnohem větší úsilí než ostatní děti. Dostávají se do náročnějších sociálních situací a mohou se u nich projevovat sociální a emocionální problémy. Takové dítě je často ve škole neúspěšné a v důsledku toho není dostatečně pozitivně přijímáno svým okolím, což ovlivňuje kvalitu jeho života.

7 NAVRHOVANÁ OPATĚNÍ

Navrhovaná opatření pro rodiče:

- Rodiče by se měli zajímat o výsledky všech vyšetření a seznamovat s navrženými postupy pro výuku dítěte. Mohou mu pak lépe rozumět a pomáhat. Mnoho informací dnes mohou rodiče získat na různých internetových adresách. Široce dostupná je i literatura.
- Rodiče by se měli účastnit všech setkání dítěte se speciálním pedagogem, jež vede jeho reedukaci v pedagogicko-psychologické poradně, pokud dítě na nápravu dochází. Pokud dochází na reedukaci v základní škole, měl by rodič se školou úzce spolupracovat. Samozřejmostí je účast na týdenních schůzkách i konzultace s učitелеm v okamžiku, kdy se vyskytne jakýkoli problém.
- Dítě se specifickou poruchou učení potřebuje pomoc a porozumění. Rodiče by mu měli být oporou, výchovně ho vést, mnohemu naučit, naplňovat jeho svatou pohodu a radostí.
- Důležité je, aby rodiče přijali představu, že se dítě bude vyvíjet svým tempem a podle vlastního řádu.
- Je třeba chránit manželství a rodinu. Zvýšené nátlak, úzkost, zátěž nezvyklými pracovními nároky vede v rodinách často k jejímu rozpadu. Rodiče si musí být vzájemnou oporou. Jím by pak měla být oporou širší rodina, přátelé a známí. V případě problémů mohou rodiče navštívit manželskou poradnu.
- Každý z rodičů by měl nést svůj díl odpovědnosti nejen k dítěti, ale i k partnerovi. Těžké úkoly se zvládají nejlépe společně.

Navrhovaná opatření pro školu:

- Specifika vzdělávání vždy závisejí na druhu a stupni postižení. Je nutné brát ohled na zvýšenou unavitelnost.
- Zásadní pro úspěšnou reedukaci je spolupráce rodičů se školou. Rodiči by měli přesvědčit, jak může domácí příprava doplňovat práci školní, jaké formy práce zvolit například pro nácvik učení atd.

- Pro plnění plnohodnotné integrace nevylučovat žáka z žádné činnosti ani osvožovat z něj jakého předmětu. Respektovat doporučení vyplývající z individuálního vzdělávacího plánu, v případě potřeby IVP během školního roku upravovat podle aktuálního vývoje dítěte.
- Zajistit vhodné kompenzace a didaktické pomůcky, které jsou nezbytné pro péči a výuku integrovaného žáka.
- Vždy je nutné znát problematiku péče o žáky s SPU, aby bylo možné vybrat pomůcku co nejvhodnější a souhlasit s ní z hlediska dalších dostupných a používaných. V tom mohou pomoci odborné znalosti pracovníků pedagogicko-psychologické poradny. Bez spolupráce s nimi by integrační proces nemusel být efektivní.

Navrhovaná opatření k institucím:

- Zajistit spolupráci pedagogem a pedagogicko-psychologickou poradnou, která svým posláním v oblasti poradenské a diagnostické ovlivňuje integrační proces. Pedagogicko-psychologické poradny spolupracují s rodinami, pořádají různé akce, kterých by se měli rodiče se svým dítětem aktivně účastnit.
- Zajistit poskytování školám i rodičům propagační a metodické materiály, organizovat školení, přednášky, výstavy kompenzačních pomůcek, letní tábory, zájmové kroužky aj. Poskytování pomůcek a odborné literatury rodičům i školám.

8 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJ

1. BARTOŮVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* 1. vyd.. Brno: MU, 2004, 128 s. ISBN 80-210-3613-3
2. BLAŽKOVÁ, R., MATOUŠKOVÁ, K., VAŠUROVÁ, M., BLAŽEK, M. *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich náprav.* Brno: Paido, 2000, ISBN 80-85931-89-3
3. JUCOVÍČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Metody hodnocení a tolerance dětí se specifickými poruchami učení.* 2.vyd. Praha: 1997.
4. MATJÁEK, Z. *Vývojové poruchy čtení.* 2 vyd. Praha: 1974.
5. MATJÁEK, Z. *Dyslexie-specifické poruchy čtení.* 3. vyd. Praha: H a H 1995. ISBN 80-85787-27-X
6. MRÁZOVÁ, E. *Úvod do speciální pedagogiky.* 1.vyd. Ústí nad Labem: 2002.
7. NOVOTNÁ, M., KREMLÍČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* 1.vyd. Praha: 1997. ISBN 80-95937-60-3
8. PIPEKOVÁ, J.(ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* 2. vyd. Brno: Paido, 2006 ISBN 80-7315-120-0
9. POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení.* 2. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-151-7
10. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* 3. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9
11. SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky.* 6.vyd. Praha: 1986
12. SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení.* Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7
13. ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.* 1. vyd. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9
14. ZELINKOVÁ, O. *Cvičení pro dyslektiky.* Olomouc: PPP, 1994
15. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení.* 2. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-096-0
16. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení.* 5.vyd. Praha: 2000. ISBN 80-7178-4

17. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.*

1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X

18. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení.* 10. vyd. Praha: Portál, 2003.

ISBN 80-7178-800-7

Citované právní předpisy

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízení

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

9 SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Pohlaví žáka	54
Tabulka 2 Typ ZŠ.....	54
Tabulka 3 Ročník ZŠ	54
Tabulka 4 Diagnóza	54
Tabulka 5 Informovanost rodičů o SPU.....	55
Tabulka 6 S kým rodič hovoří o SPU svého dítěte	55
Tabulka 7 Potřeby sourozenců	55
Tabulka 8 Tresty za špatné známky	55
Tabulka 9 Průběh domácí přípravy	55
Tabulka 10 Konzultace domácí přípravy	56
Tabulka 11 Nácvik hlasitého čtení.....	56
Tabulka 12 Kontrola porozumění čteného textu.....	56
Tabulka 13 Emoce při prožívání	56
Tabulka 14 Úspěšnost reedukace	56

10 SEZNAM P ÍLOH

P íloha . 1: Individuáln vzd lávací plán

P íloha . 2: Techniky nápravy specifických poruch u ení

P íloha . 3: Dotazník pro rodi e

P íloha . 4: Grafické zpracování dotazníku- Dotazník pro rodi e

PŘÍLOHOVÁ ČÁST

Individuální vzdělávací plán

Jméno : J.S.
Narozen : 2000
Bydliště : Teplice
Škola : ZŠ s rozšířenou výukou výtvarné výchovy, Koperníkova 2592, Teplice
Třída : 4.B
Školní rok : 2009/2010
Třídní učitelka : Mgr. L.B.
Vyučující AJ : Mgr. P.T.
Učební dokumenty : Základní škola 16847/96-2
Vyšetření ze dne : 24. 11. a 1. 12. 2009
Platnost do : 30. 6. 2011
Kontrolní vyšetření : 2/2011
Psycholog : Mgr. I. Š.
Speciální pedagog : Mgr. J.Z.

Diagnóza : **dyslexie, dysortografie, dysgrafie, ADHD**

Průběh poskytované péče :

reedukace - individuální dle momentálních potřeb

- obsah, průběh a způsob vyplývá ze závěru a doporučení z vyšetření v PPP
- cíle vzdělávání dítěte se SPÚCH odpovídají stanoveným požadavkům Osnov ZŠ s běžným rozsahem vyučovacích hodin i vyučovacích podmínek
- specifickým cílem vzdělávání je eliminace potíží dítěte
- časové i obsahové rozvržení učiva je přizpůsobeno postižení dítěte, odpovídá tematickým plánům, primární pro přizpůsobení učiva jsou aktuální potíže dítěte
- Žák bude vyučován dle Osnov ZŠ pro IV. ročník.
- Pro výuku není třeba dalšího pedagogického pracovníka.
- Reedukace zaměřena na rozvoj postižené dovednosti.

tení

- podporovat aktivitu při tení
- tení a postehování slabik, slov, předložkových výraz
- pípravné, párové a stídavé tení
- intenzivní rozvoj úrovně porozumění a reprodukce (na krátkých textech otázky -odpovědi, podstata - detail, chronologie děje, ilustrace, doplnění textu)
- nácvik hlasitého tení s následným rozбором obsahu textu, vyhledávání přesných odpovědí v textu
- správné dýchání - nespěchat
- nutné přiblížit aktivovat pozornost

Psaní

- tabulka se správnými tvary písmen
- uvolňovací cviky, rozvoj jemné motoriky
- vhodné psací náčiní (pero Tornádo, trojboké tužky a pastelky)
- respektovat osobní tempo, časová rezerva
- zkrácení písemných úkolů, počítat se zhoršenou koordinací graf. projevu

Mluvnice

- dle sledu pracovat s chybou – předepisovat opravy, společná oprava slova s vynechaným písmenem
- z každého tématického celku vybrat stěžejní učivo
- používat stručné pohledy gramatických pravidel, tabulky, slovníky
- umožnit využití kompenzačních pomůcek
- při zadání samostatné práce ověřit pochopení úkolu
- omezit psaní diktátů, zkrácený text, psaní obvyklou, volit spíše doplňovací cvičení s diktátem výrazů, reedukace specifických chyb
- při psaní diktátu nastavit opakovat slova
- nepsat celé opravy písemných prací

- slohové práce dle rozsahu poruchy
- využít formy mluvních cvičení
- písemně po domácí přípravě

MATEMATIKA

- ověřit porozumění daného úkolu
- použití tabulky násobek
- v G kladen důraz na pochopení učiva, ocenit snahu, tolerovat případné obtíže
- rozsah dle schopností, delší časová dotace
- možnost využití názoru (číselná osa, atd.)
- desetiminutovky – část ji opakovat příklady, někdy nahradit předtištěnými příklady

VLASTIVOSTI, PÍŠOVÉ

- zápisky v předem určeném rozsahu nebo vlepít do sešitu
- kontrola porozumění
- testy a písemné práce předtištěné, psát stručně, heslovitě
- upřednostňovat ústní projev

VÝCHOVY

- rozvíjet estetické cítění, ocenit viditelnou snahu dítěte
- hodnocena bude snaha splnit daný úkol, pracovní postup
- respektovat osobní tempo

Další analogická opatření s ohledem na potvrzenou diagnózu.

Kompenzační pomůcky

- mluvnické sešity, přehledy gramatických pravidel, dyslektická tabulka, záložky, cvičné listy, stírací tabulka + fix, tabulka s tvary písmen, tabulka násobek

Hodnocení a klasifikace íseln dle platných p edpis MŠMT

.j. 13 710/2001-24, .j. 13711/2001-24

- v hodnocení a klasifikaci je zohledn na porucha u ení
- v pr b žném hodnocení a klasifikaci bude zvýrazn na motiva ní složka hodnocení
- písemné práce budou p i nezdaru hodnoceny slovn
- vzhledem k uvedeným integra ním opat ení bude klasifikace a hodnocení sice motiva ní pro dít , avšak sm rem k rodi m reálné, aby bylo možné volit optimální cestu dalšího vzd lávání
- celkové hodnocení a klasifikace bude vycházet spíše z ústního nebo písemného prov ování podle typu poruchy a podle toho, která forma prov ování dít ti spíše vyhovuje

Spolupráce s rodi i

- rodi e seznámeni s IVP, s hodnocením i klasifikací
- možnost konzultací s t .u ítelkou
- možnost konzultací s poradenským pracovníkem
- kontrola zápis v ŽK, notýsku
- intenzivní rozvoj tení
- výukové programy na PC

Podíl žáka na ešení problém

- pravidelná p íprava na vyu ování kontrolovaná rodi i
- aktivita p i vyu ování
- podíl na výrob kompenza ních pom cek

Další informace

- respektovat pravidla práce dít te s poruchou pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou
- ve všech p edm tech vytvá et optimální podmínky ve smyslu individuálního p ístupu

Jméno spolupracovníka PPP spolupracujícího se školou:

spec. pedagog Mgr. H.R.

IVP vypracovala : třídní učitelka Mgr. L.B.

Přílohu IVP vypracovala : Mgr. P.T. (anglický jazyk)

Datum: 15.9.2009

.....

editelka školy

.....

třídní učitelka

.....

využívající AJ

.....

pracovník PPP

.....

výchovná poradkyně

.....

zákonný zástupce

(dle školní dokumentace žáka)

Techniky nápravy specifických poruch učení

Pokorná (2001) popisuje jednotlivé techniky na rozvoj poznávacích funkcí. Uvádí, že jednotlivé kognitivní funkce ovlivňují všechny intelektové výkony, tedy i proces učení, psaní a matematiky.

Sluchová diferenciace učení

Sluchová analýza a syntéza učení

Při nápravě vycházíme z diagnostických zjištění. Vybíráme cvičení, která jsou seřazena podle obtížnosti, tedy od nejsnadnějších po náročnější:

- rozlišování slov ve větě (dítě má určit počet slov)
- rozkládání slova na slabiky
- slovní hříčky (vymýšlet slova začínající poslední slabikou předcházejícího slova)
- dítě určuje první hlásku slov, která mu předkládáme (obtížnější je určit poslední hlásku slova)
- dítě určuje, na jaké pozici se ve slově objevuje domluvená hláska

Vlastní nácvik analýzy slova na hlásky a syntézy hlásek ve slovo začínáme na té úrovni, která dítěti dle potíže. Dítě by z první lekce, ve které se nacvičuje analýza a syntéza učení, nemělo odejít dříve, pokud jev nepochopí. Jinak jej rodiče nemohou do další lekce rozvíjet. Pohled jednotlivých, velmi malých kroků můžeme sledovat v následující tabulce, která udává vzory slov pro nácvik sluchové analýzy a syntézy, a to postupně podle jejich fenomenové obtížnosti.

Analýza

1. sa, se, si
2. tu, me, lo
3. h l, s l
4. syn, bos, lem
5. mapa, nebe
6. dále, zima
7. kašel, válec
8. pomalu
9. lyžovat
10. hra, kra
11. drak
12. blána
13. cukr
14. lepidlo
15. rozsudek

Syntéza

1. m-e, m-u, m-a
2. p-o, n-a, k-u
3. n-á-š, v-á-š
4. m- -j, v-e-s, d- -m
5. p-a-t-a, n-e-s-e
6. h-o- -í, p-u-s-a
7. n-á-p-o-j, j-a-z-y-k
8. t-o-p-i-v-o
9. -a-s-o-p-i-s
10. d-n-o, z-l-o
11. p-l-e-s
12. b-r-a-d-a
13. v-o-s-k
14. n-á-s-a-d-k-a
15. p-o-d-p-a-t-e-k

Nácvik jde poměrně rychle kupedu, pokud rodiče nebo učitel s dítětem denně pracují. Stačí, když každý den předloží dítěti deset slov na rozkládání a deset slov na skládání.

Rozlišování mkkých slabik di, ti, ni a tvrdých dy, ty, ny

Při nápravě obtíží sluchové diferenciace mkkých a tvrdých slabik se používají dvojice tabulek; na molitanovou tabulku se napíše mkká slabika a na tabulku z tvrdého papíru slabika tvrdá. Jindy se používají tvrdé a mkké kostky. Dítě při opakování slova, kde se vyskytuje jedna ze slabik di, ti, ni a dy, ty, ny, má k dispozici slušnou kostku nebo kartu. Tato technika je úspěšná pouze tehdy, když vytvoříme podmínky k tomu, aby dítě nikdy nechybovalo.

Také se doporučuje používat jednoduchou techniku, kdy dítětekneme slovo, ve kterém se problematické slabiky objevují, dítě slovo zetelně opakuje a poví, zda slyší mkkou, nebo tvrdou slabiku. Slova jsou seřazena podle obtížnosti. Každý nový jev dítě nejduve rozpozná na začátku slova, pak na konci; nejobtížnější je jeho rozlišování uprostřed slova. V závěrečných cvičeních by se dítěti měla předkládat

stídat slova s tvrdými a měkkými slabikami po všech souhláskách. Důležité je cvičit sluchovou diferenciaci systematicky, pokud možno denně i několikrát, aby se dovednost zcela zautomatizovala.

Sluchová diferenciací délky samohlásky

Rozšířená technika nápravy pro pokračování těchto obtíží je cvičení s pomocí bzuřáku, kdy se délka slabik vyukává.

ELEKTRONICKÝ BZUŘÁK



Slouží pro dyslektické děti, které mívají potíže s rozeznáváním dlouhých a krátkých samohlásek. Tato opticko-akustická pomůcka umožňuje dětem formou hry nacvičit správný rytmus v mluveném i písemném projevu. Tuto pomůcku dnes s úspěchem využívá řada učitelů.

Asto se však stává, že děti na bzuřáku krátké a dlouhé slabiky umí znázornit, ale při vlastním psaní nepřesně je zapisují.

Doporučuje se nácvik délky slabik ve dvou fázích.

Nejprve předepíšeme slova a děti k nim přepisují písmenka a tečky podle délky slabik :

Vzor: nebe . . .	bi .	balí ek . - .
Motýl . -	spánek - .	zátoka - . .

Takto předkládáme dětem denně kolem deseti slov po dobu jednoho týdne. Pak přejdeme k druhé fázi nácviku. Předepisujeme sestavy teček a písmenek a děti k nim doplňují slova.

Vzor: - mám, sám, k l, h l, sí
. - tvrdý, m síc, mlyná

Cvičíme opatrně, pokud možno denně, jen krátce, ale tak dlouho, dokud děti v diktátech chybuje.

Rozlišování pozadí a figury

Mžeme nacvičovat na různém materiálu:

- Nakreslíme na papír tvary, které zastíníme čarami. Dítě má tvary obkreslit.
- Kreslíme tvary přes sebe, dítě je identifikuje a nakreslí do řady vedle sebe.
- Kreslíme čísla nebo písmena přes sebe, čtení je obdobné.
- Píšeme slova přes sebe, dítě slova identifikuje.

Rozlišování inverzních obrazů

S dítětem kreslíme různé obrázky a tvary, které můžeme otáčet. Například měsíc, vlající praporek, židlička apod., a měníme jejich pozici. Dítě samo jednotlivé obrázky kreslí.

Náročnější cvičení, která jsou spojena s intermodální koordinací, připravili Kowarik a Kraft. Děti mají:

- jmenovat směr: tužka směřuje nalevo, napravo ...;
- označit směr tužky písmenem: P – vpravo, L – vlevo, D – dolů, N – nahoru;
- blíže označit směr a polohu špičky tužky: vpravo nahoře, vlevo dole, vpravo dole, nahoře, uprostřed apod.

Zelinková (2003) uvádí další cvičení na rozvíjení zrakového vnímání:

Zraková diferenciace

Kursování shod a rozdílů užíváme materiál s obrázky předem tyčemi nesmyslnými tvary. Nám to lze seřídit z deskových časopisů, publikací pro děti atd.

Doporučená cvičení:

- Hledání rozdílů – určí, čím se obrázky liší.
- Hledání shodných obrázků – najdi dva stejné obrázky.
- Podtrhávej písmena, která jsou stejná jako písmena na začátku:
o m d k m m m t m a k e m m
- Vybarvi písmena b: b o l b b h r u s o

- Skládání rozstřihaných obrázků (např. pohlednic).
- Skládání dřevěných kostek s obrázky.
- Dokreslování obrázků nebo písmen.
- Skládání písmen z prvků.

Cvičení o ních pohybu

Nesprávné o ní pohyby, tj. neschopnost udržet plynulý pohyb o ní ve směru zleva doprava, jsou časté u začínajících dětí i u dětí s obtížemi ve čtení. Projevují se též u jedinců s dyspraxií. Pro dyslektiky jsou charakteristické i tzv. regrese. To znamená, že nepostupují o níma směrem kupedu, ale vracejí se a tené slovo si znovu „ohmatávají“.

- Při nácviku o ních pohybu můžeme provádět následující cvičení:
- Jmenování písmen zleva doprava, pokládání písmen podle diktátu.
- Čtení izolovaných písmen, prvních písmen i slabik ve slovech na řádku.
- Čtení ve dvojici společně s dospělým.
- Usměrňování o ních pohybu pomocí „okénka“.

Postehování, zvtřování rozsahu fixací

Při postehování jde o co nejrychlejší zaměnění zrakové pozornosti na vnímaný prvek, u postehování písmen a čtení o co nejrychlejší spojování hlásky a písmene. Počet oporných bodů závisí na zrakovém rozpětí fixace, proto při cvičení postehování zvyšujeme počet prvků, které je dítě schopno vnímat.

Doporučena cvičení:

- Rychlé postehování písmen, která se objevují ve výezu uprostřed „okénka“.
- Postehování písmen, slov, slabik promítaných i ukázaných na co nejkratší dobu. Počet postehovaných prvků se stále zvyšuje.
- Postehování dvou slov, která se liší hláskou. Ukazatel je promítán nebo ukazuje na kartách a žáci mají nejen slova přečíst, ale také určit písmena, kterými se odlišují.

V současné době jsou vytvářeny počítačové programy, které nabízejí řadu možností cvičení zrakového vnímání a jsou pro děti velmi pitažlivé.¹⁹

Prostorová orientace

Prostorovou orientaci můžeme naučovat pomocí různých konstruktivních her. Děti ukazujeme obrázky a ptáme se, co je nahoře, dole, vpravo, uprostřed, vpředu, vzadu apod. Ptáme se na vztahy mezi předmi na obrázku, na vzájemné umístění předmi apod.

Uděláme zasedací pořádek dětí ve třídě. Děti určí, kdo sedí vedle koho po pravici, po levici, jak sedí za sebou. Pak se postupně otočí pravým bokem, levým bokem a zády k tabuli a zjišťují, jak se pozice změní.

Nakreslíme na bílou tvrtku různé geometrické tvary, rozstříháme je a necháme děti skládat dohromady. (pohledy nebo obrázky nejsou vhodné, protože se děti neorientují podle tvaru, ale podle barev).²⁰

Koncentrace pozornosti

Při všech cvičeních, kdy rozvíjíme vnímání sekvencí, cvičíme i koncentraci pozornosti. Ani cvičení percepčních funkcí nemůžeme provádět bez pozornosti dítěte. Souvisí to s komplexností vnímání.

Cvičení, která jsou zaměřena na koncentraci pozornosti, vyžadují přesnost provádění úkolu. Proto by dítě mělo být k přesnosti a přesnosti vybízeno.

Rezková a Zelinková připravily soubor cvičení na koncentraci pozornosti.

Paměť

I funkce paměti můžeme rozvíjet pomocí předcházejících cvičení, především z oddílu o nácviku sekvencí. Pokud chceme u dítěte systematicky rozvíjet paměť, neměli bychom vynechat žádnou modální oblast.

¹⁹ Zelinková, 2003, s. 138

²⁰ Pokorná, 2001, s. 245

1. Paměť zrakovou cvičíme například pomocí sledování různých předmětů, obrázků, písmen, číslic apod., které pak dítě má popsat.
2. Sluchovou paměť rozvíjíme pomocí říkanek a krátkých básniček, kde rytmus podporuje zapamatování. Pro starší děti připravíme zajímavé výroky, přísloví a podobně, které se mají naučit nazpaměť.
3. Kinestetickou paměť pomáhají rozvíjet sestavy cviků, taneční kroky a figury.

Rozvoj pohotovosti mluvidel

Náprava specifických poruch u dětí se má zaměřit i na zetelné a pohotové vyjadřování. Dítě může obtížné být, protože není dostatečně rozvinuta motorika svalů, které se podílejí na expresivní funkci vyjadřování.

Děti klidnou, přesnou a správnou výslovností předkládáme slova, která má opakovat: nejprve slova běžná a kratší, později slova, ve kterých se objevují souhláskové shluky, slova méně frekventovaná a slova delší. Pokud je dítě v těchto cvičeních úspěšné, můžeme s ním nacvičovat i jazykolamy.²¹

Rozvoj slovní zásoby

Dle Pokorné (2001) je důležité, abychom u dětí se specifickými poruchami u dětí v domě a systematicky rozvíjeli slovní zásobu a verbální pohotovost. Obvykle povzbuzujeme dítě, aby nám něco vyprávělo. Spontánní vyprávění je však pro dítě velmi náročné a jeho slovní zásoba se takovým způsobem příliš nerozvíjí. Výhodnější je, když cíleně ji a systematicky ji rozvíjíme a o své schopnosti dítěte:

- Vyhledáváme a jmenujeme spolu s dítětem slova, která jsou určitému pojmu podřazená.
- Porovnáváme významy dvou slov: švestka a hruška atd. Obsahy slov porovnáváme podle velikosti, barvy, tvaru, funkce, významu.
- Ptáme se, čím se významy slov liší a v čem se podobají. Například vlak a auto.

²¹ Pokorná, 2001, s. 247, 249

- Ptáme se na jiné dvojice slov, které by vyjadřovaly podobný vztah. Plachetnice a motorka – vzducholožba a traktor. V čem je význam dvojic podobný, v čem se liší?
Společně s dítětem vymýšlíme k danému slovu slovo opačného významu. K určitému slovu vymýšlíme rýmy. Například: epice, slepice, pravice.
- Když máme i více slov, hledáme slovo nadřazené.
- Inspirací pro toto cvičení může být i příběhka Pomyšlej, vybírej, rozlišuj...

Techniky nácviku čtení

čtení s okénkem

čtení s okénkem je velmi rozšířená technika nácviku čtení. Používá se u dětí, které trápí velké obtíže. Proto je nutné tuto metodu doplnit i cvičeními perцепčních a kognitivních schopností. Je to však metoda velmi účinná, pokud se dodržují následující podmínky:

Velikost vystřiženého okénka musí odpovídat velikosti písma. Nejlépe se dít dítěte, když nad písmeny i pod nimi je asi milimetrový okraj bílého papíru.

Kartičkou s okénkem pohybuje ten, kdo s dítětem pracuje, ne dítě samo.

Přizpůsobíme rychlost pohybu okénka čtenářským možnostem dítěte. Vedeme je k tomu, aby dodržovalo tempo čtení, aby četlo pomalu, ale plynule. Rychlost čtení se postupně dostaví. Na této úrovni nápravy je nutné, aby rychlost čtení odpovídala čtenářským schopnostem dítěte, a tak mu umožňovala soustedit se na přesné dekodování textu.

V této fázi nácviku, kdy má dítě ještě problémy s formální stránkou čtení a není schopno sledovat obsah textu, nevyžadujeme od něho čtení s přesností ani klesnutí hlasu u tečky apod. Soustředíme se spíše na to, aby čtení bylo klidné až monotónní.

Nepouštíme tzv. dvojí čtení. Dítě máme, aby si souhlásku protahovalo a přidávalo k ní samohlásku, aby tak klidně, pomalu, ale plynule slabikovalo.

Při plynulém slabikování sledujeme, aby dítě slabiky nevyráželo, a tak slovo nesešlo.

Abychom u dítěte zabránili ulpívání na čtených písmenech nebo slabikách a naučilo je sledovat zrakem následující písmena a slabiky, posouváme okénko těsně

předtím, než dítě tenou slabiku vysloví, a tím slabiku zakryjeme. Důležité je vysvětlit dítěti smysl našeho počinání, jinak se může domnívat, že chceme, aby četlo rychleji.



Při práci s okénkem musíme dítěti také umožnit, aby si odpovídal. Proto je necháme číst vždy tři až pět řádek (počet řádků závisí na jejich délce a na stáří a věkových dovednostech dítěte), a pak jeden řádek stejnou rychlostí, kterou četlo dítě, čte sami. Dítě se k nám může připojit, nebo jen tak zrakem sleduje text. Potom opíše te samo písmenný počet řádků.

Tento způsob čtení je velmi intenzivní. Rodiče i děti jsou často překvapeni, že úsek, který dříve četli půl hodiny, mají přečtený za deset minut. To by však měla být časová hranice pro čtení s okénkem. U dětí, které se obtížně soustředí a mají výrazné dyslektické obtíže, vyžadujeme jen pětiminutový nácvik, který se může opakovat dvakrát denně.

Terapeut musí rodičům tento způsob práce ukázat a vysvětlit natolik názorně, aby mohli dodržovat všechny předpoklady nácviku při každodenním cvičení s dítětem. Pokud se s dítětem pracuje systematicky (pokud možno denně), je tato metoda velmi účinná.

Metoda dublovaného čtení

Tato metoda se používá u dětí, které již mají rozvinutou dovednost čtení, touto však nepěsně domýšlejí si nebo často chybují.

Metoda spoívá ve společném tení u ítele nebo rodi e s dít em. Rychlost tení musí být p ízp sobena možnostem dít e, které má text aktivn sledovat. K tomu mají pomoci kontrolní chyby, které rodi nebo u ítel d lá.

Doporu uje se, aby společné tení trvalo dv až t í minuty a opakovalo se po krátkých p estávkách dvakrát až t íkrát.

Doporu uje se cvi it metodou dublovaného tení po dobu t í až ty m síc každý den, i o víkendu. Nepravidelnost ve cvi ení nebo její nahrazování delším cvi ením v jiných dnech se nedoporu uje. P í cvi ení se m že používat podložka pod ádek. P edností této metody je, že je p írozená, nenáro ná, a dít dostává správný vzor tení. Zlepšuje se p esnost tení i jeho rychlost, nejprve p í dublovaném tení, pozd ji i p í tení samotného.

Metoda globálního tení

Používá se u d tí, které setrvávají na sledování jednotlivých písmen a nejsou schopny post ehovat jejich shluky.

Dít e ur ítou ást textu celkem t íkrát. Nejd íve mu p edložíme ást textu, který si má n kolikrát p e íst, nesmí se ho však nau ít nazpam í.

Když si dít úryvek nacvi ílo, p edložíme mu ho s vynechanými jednotlivými písmeny.

Jakmile je dít schopno p e íst tento úryvek, p edložíme mu kone nou variantu, kde jsou vynechána celá slova.

Tato metoda je ú ínná, podobn jako každá jiná metoda, jen tehdy, když ji používáme delší dobu, alespo dva m síce, a to systematicky, pokud možno každý den. Cvi ný text by m l svou náro ností i obsahem odpovídat schopnostem a zájm m dít e.

Metoda Fernaldové

Tato metoda je vhodná pro d tí, které již mají dobrou strategii tení, ale jejich tení je pomalé. Metoda je proto vhodná nejen pro dosp lé osoby s dyslexií, ale i pro pomalé tená e.

Dít ti ur íme ást textu – asi 10 ádk -, který tentokrát nemá íst ani nahlas, ani potichu, ale jen p elétnout zrakem. Sou asn se sledováním ádk si tužkou podtrhává slova, o kterých si myslí, že by mu p í tení d lala potíže. Když takovým

zpřesněním píše hned zrakem všech deset řádků, zkouší to znovu a opakuje tato slova podtrhne. Mohou to být stejná slova, která podtrhlo i v prvním pokusu, ale i slova další.

Když skončí, přečte si podtržená slova. Teprve po této přípravě se určí obsah textu. Z letmého čtení již dítě trochu zná text, nemusí se obávat obtížných slov, protože se s nimi již seznámilo, a proto se s větší sebedůvěrou.

Metoda staví na nutnosti zbavit dítě obav z neúspěchu a připravit podmínky k tomu, aby četlo rychleji a plynuleji, než když čte obvyklým způsobem. Fernaldová zdůrazňuje, že psychoterapeutický účinek této metody je nesporný.

Tato metoda, pokud se provádí dva až třikrát týdně, pokud možno denně, přináší velké zlepšení v plynulosti a rychlosti čtení.

Výběr textů, které používáme při nácviku čtení, musí odpovídat zájmu a intelektuální dovednostem dítěte. Jen tak můžeme úspěšně vzbudit zájem o čtení. U začínajících čtenářů vybíráme knížky s velkými písmeny se snadnými slovy. Výhodný je text, kde se jednotlivá slova opakují. S méně známými slovy dítětem zpočátku pomůžeme.

U složitějších čtenářů sledujeme i to, jak porozumí textu. Klademe různé otázky, zpočátku na jednoduchý samotný, později i na detaily z rozhovoru nebo popis krajiny, prostředí, oblečení apod. Rozhovory můžeme s dítětem přehrávat tak, že každý přečte výroky jedné osoby. Dítě si tak postupně uvědomí představitost, která je bude motivovat k dalšímu čtení.

Reedukace dysgrafie

Zelinková (2003) upozorňuje, že dysgrafie je způsobena deficitem především v následujících oblastech: hrubá a jemná motorika, pohybová koordinace, celková organizace organismu, zraková a pohybová paměť, pozornost, prostorová orientace, porucha koordinace systémů, které zajišťují převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby, tj. spojení foném – grafém při psaní podle diktátu a spojení mezi tiskacím a psacím písmem.

Nejčastěji se ukazuje kombinace následujících deficitů – obtíže s jemnou motorikou, snížená zraková představitost (neschopnost vybavit si tvary písmen) a neschopnost zapamatovat si motorické vzorce tvarů písmen.

Důležitá je rozvíjení hrubé a jemné motoriky, správné provádění uvolňovacích cviků, předcházení nesprávným návykům v držení psacího náčiní i nesprávným tvarům písmen.²²

Autorka shrnula nejdůležitější oblasti reedukace dysgrafie:

Rozvíjení motoriky

Při psaní je zapojeno mnoho svalů. Nadměrné zatížení svalových skupin způsobuje únavu, která se projevuje na celém organismu, proto je důležitá správná držení těla při psaní, poloha dolních končetin, vzdálenost hlavy od papíru a držení psacího náčiní.

Hrubá motorika

Před psaním provádíme cvičení paží, uvolnění pletence ramenního. Není-li uvolnění dostatečné, je pohyb křehavý, svalstvo je ve stálém napětí. Procvičení paže stejné jako sval krku a trupu může být základem pro budoucí psaní.

Pohyby paží: mávání, kroužení (let ptáka, sekání kosou, plavání kraulem), střídaté upažení a vzpažení, kroužení předloktím (navíjení klubka).

Pohyby dlaní: vpřed, vzad, vpravo, vlevo, kroužení dlaními (mávání, kývání), tlak proti sobě a uvolnění, zavírání dlaní v pěst a otevírání, střídný úder dlaní a pěstí o podložku.

Jemná motorika

K rozvíjení jemné motoriky slouží sada cvičení prováděných v rámci jiných podmínek, například modelování, vytrhávání a skládání z papíru, navlékání korálek, omalovánky. Tato cvičení je vhodné provádět i při využití tení a psaní (například modelování písmen, vytrhávání písmen při tení).

Dalšími cvičeními, která provádíme před psaním i v jeho průběhu, jsou:

Pohyby prstů: dotýkání prstů obou rukou, postupné dotýkání palce s dalšími prsty, oddalování a přibližování prstů (nůžky), mávání prstů, kroužení, „hra na klavír“.

²² Zelinková, 2003, s. 92

Sestavy z dlaní: dotyk špičkami prstů o sobě (špička na loď), dotyk palce a ukazováku (brýle), hnízdo z dlaní.

Cvičení pohybové paměti: opakování cviků předvedených učitелеm, spojování cviků do krátkých sestav, sledování uvolňovacích cviků a jejich nápodoba zpaměti.

Držení psacího náčiní

Správné držení psacího náčiní je předpokladem plynulého psaní. Ruka se zlehka dotýká malíkem papíru, psací náčiní drží dítě ve všech prstech. Ukazováček vede pohyb dolů (zapojení flexorů), prostředníček nahoru (extenzory) a palec podporuje pohyb vpřed.

Pro nácvik správného úchopu lze použít již v předškolním věku tužky, pastelky a násadky tzv. trojhranného programu, které mají tři plochy pro uchopení třemi prsty.

Správné držení psacího náčiní je nutné cvičit od předškolního věku, kdy dítě bere do ruky tužku nebo klasickou pastelku. Je-li návyk nepřiměřeného držení tužky silně zafixovaný, je velmi obtížné v 1. ročníku naučit dítě správně držet každé psací náčiní.

Uvolňovací cviky

Uvolňovací cviky (průpravné cviky) předcházejí nácviku psaní. Provádíme je nejprve na svislé ploše, protože pohyb směrem dolů je nejsnazší, potom na šikmé a nakonec na vodorovné podložce. Žáci mohou používat křídly, voskové pastely, uhlí, tužky s měkkou tuhou. Psací náčiní musí snadno zanechávat stopu, aby si dítě nezvykalo na silný tlak.

Cviky provádíme zpočátku na balicím papíru či jinou velkou plochu papíru, která se postupně zmenšuje, dítě používá stále menší formát, až je schopno provést nácvičený tvar do linek.

Plynulost a rytmus pohybu při psaní lze podporovat říkadly, písničkami, hudebním doprovodem nebo pouze slovním spojením.

Uvolňovací cviky i průpravné cviky pro nácvik jednotlivých písmen provádíme vždy několikrát. Cílem není přesné obtahování tvarů nebo přesné

napodobování, ale plynulost a rytmus pohybů. Cviky provádíme co nejastěji, pokud možno před každým psaním.

Psaní písmen a spoj mezi písmeny

Uitel předvádí tvar písmene nej dříve na tabuli, slovně svůj pohyb komentuje. Potom žáci obtahují vzor na tabuli. Pro cvičení kynestetické paměti je vhodné psát slova ve vzduchu se zavřenýma oči.

Jednotlivá písmena mají více i méně oporných bodů a jejich zapamatování může být pro dítě náročné. Proto používáme pomocné linky bez ohledu na věk.

Jestliže dítě nezvládá písmeno nebo spoje písmen, je nutné vrátit se na začátek a celý postup zopakovat.

Na které děti mají obtíže při vybavování písmen, a to i ve vyšších ročnících. Nutnou pomocí je přehled písmen. Je lepší, když si dítě může pomoci v případě pochyb než ztrácet čas vzpomínáním. Dítě s dysgrafií nepotřebujeme stálým psaním. Dáváme přednost cvičením krátkým, často a pečlivě prováděným.

Reedukace dyskalkulie

Terapie dyskalkulických poruch je závislá na diagnostických zjištěních. Dyskalkulie může mít stejné příčiny jako ostatní specifické poruchy učení, tedy v nedostatečné vizuální a auditivní diskriminaci, v nedostatečných intermodálních funkcích, ve vnímání časových sekvencí, v prostorové orientaci apod. (Pokorná, 2001, s. 261)

Podle autorky se alternativní terapie dyskalkulie musí zaměřit především na tyto oblasti:

1. Na rozvíjení prostorové a seriální orientace.
2. Na rozvíjení představy určitého množství prvků.
3. Na vytváření představy početní řady.

Dle Zelinkové (2003) je důležité respektování vývoje psychických funkcí a především respektování úrovně vývoje dítěte. Bez ohledu na věk i právě probírané učivo ve třídě začínáme rozvíjením výše uvedených psychických funkcí. Následují předíselné představy, utváření a automatizování matematických pojmů. Teprve na tomto základě lze vysvětlovat matematické operace.

Zelinková (2003) shrnula oblasti, které rozvíjíme při reedukaci:

Předíselné představy

Předíselné představy jsou základem pro utváření matematických představ a jejich osvojení u běžné populace probíhá v předškolním věku. U dětí s dyskalkulií tuto etapu nevynecháváme, ale volíme náročnější úkoly.

Klasifikace, třídění, dovednost tvořit skupiny. Děti třídí předměty podle jednoho nebo více znaků (podle tvaru a barvy atd.).

- Párové přiřazování.
- Používání pojmů: více-méně -stejně -nejméně -nejvíce (největší, nejmenší).
- Seřazení. Pokračování v řazení prvků.
- Rozlišení částí a celku. Doplnění částí do celku.

Íselné představy

Vytváření íselných představ je nutné v novat dostatečnou pozornost při reedukaci, používat konkrétní předměty a jiný názorný materiál. Pokud přecházíme příliš rychle k osvojování matematických operací, už se dítě zvládat bez porozumění pouze na základě paměti. Při takovém způsobu osvojování početních spojů se neuplatňuje transfer. Děti se dopouští nesmyslných chyb (v případě selhání paměti) a především neumí využívat základní úroveň k osvojování úroveň náročnějšího.

Utváření pojmu číslo

- Íselné představy se utvářejí nejprve do 5, později do 10, 20, 100, 1000, dále v oboru kladných a záporných ísel, zlomků, desetinných ísel.
- Z hlediska náročnosti zachováváme tento postup:
- Manipulace s předměty spolu s verbalizací. Děti bere předměty po jednom do ruky a počítá.
- Počítání s názornými pomůckami bez manipulace pouze se zrkadlovou oporou.
- Počítání z paměti.

Úkoly:

Vyhledávání ísel k danému množství prvků a naopak k dané íselici přiřazování odpovídajícího počtu prvků.

- Globální zvládnutí množství bez počítání po jedné např. s použitím hrací kostky.
- Doplnění čísel v číselné řadě : 10 - 11 - ... -13.
- Orientace na číselné ose.
- Porovnávání čísel.
- Sazení karet s čísly podle velikosti.
- Rozklad čísel s pomocí názorného materiálu i z paměti.
- Čtení a jmenování čísel v řadě vzestupné i sestupné.
- Zaokrouhlování čísel.
- Grafické znázornění čísel do mřížky 10 . 10 čtverečků .
- Grafické znázornění zlomků .

Zápis čísel

Úkoly:

- Zápis čísel po počtení z karet, zápis podle diktátu.
- Rozklad čísel na jednotky, desítky.....
- Znázornění čísel na řádkovém počítadle nebo na tabulce, kde jsou ve sloupcích vyznačeny stovky, desítky, jednotky apod.
- Tabulka s čísly.
- Při zápisu desetinných čísel lze užít tvrdě kovaný papír, kdy i desetimístné číslo má vlastní tvrdě kovaný ek.

Chápání operací

- Dítě se učí rozumět matematickým operacím pomocí názorného materiálu, při němž počítání do 10 je základem úspěchu.

Úkoly:

- Určit, který znak použiješ.
- Vymysli slovní příklad, kde použiješ následující znak +.
- Dvojice žáků mají kostky s čísly: +1,+2,-1,-2 a kelímek s knoflíky. Házejí kostkou a komentují: „ Přibírám, ubírám, zbavuji se, ztrácím atd.“ Cílem je uvědomit si spojení znaménka a jeho významu.

Provádění operací

- Při nábviku matematických operací volíme zpočátku snadná čísla, aby se dítě mohlo soustedit na nacvičovaný postup.

Úkoly:

- Doplnění chybějícího znaménka: $10 - 2 = 8$
- Doplnění chybějícího čísla: $16 : \quad = 4$
- Tvoření typ příkladů z daných čísel, například 3, 4, 7
- Matematické operace prováděné ústně.
- Matematické operace prováděné písemně.
- Řešení rovnic.

Slovní úlohy

- Slovní úlohy vycházejí z běžných denních situací. Jsou východiskem pro chápání matematických operací u dítěte s dyskalkulií, které potěbuje názorné představy.

Postup:

- Přetváření úlohy, vylenění důležitých údajů a otázek. Je vhodné doplnit etbu grafickým znázorněním, manipulací.
- Určení, jsou-li známy všechny údaje potřebné k vyřešení úkolu.
- Numerický záznam úlohy rovnicí i soustavou rovnic.
- Výpočet. Při numerickém poítání lze použít kalkula ku.
- Odpověď, kontrola řešení a potvrzení správnosti nebo oprava řešení.
- Žák s dyskalkulií může řešit podobné úkoly jako jeho spolužáci, ale používá nízkých čísel, která odpovídají jeho úrovni v oblasti numerického poítání.
- Můžeme vytvářet i obrácené slovní úlohy tak, že původní formulace zůstává zachována a ze známých údajů se stává jeden neznámý.

Geometrie

Zelinková (2003) uvádí, že zvládnutí geometrie předpokládá grafomotorické dovednosti, pravolevou a prostorovou orientaci a prostorovou představivost. Důležitou pomocí je modelování. Rýsování vyžaduje intenzivní nácvik.

- Jedná se o velmi náročné úkoly, které vyžaduje intenzivní a opakované procvičování s využitím názorných materiálů a pomůcek.

Důležité je:

- Zda má dítě představu o konkrétních jednotkách.
- Zda je schopno zvládat úkoly s použitím konkrétních pomůcek.
- Zda je schopno zvládat úkoly s použitím přehledných tabulek.

Odhady výsledků

- Odhady výsledků ukazují na dosaženou úroveň orientace v desítkové soustavě, pozadí na zvládnutí matematických operací.
- Blažková, Matoušková, Váňurová a Blažek (2000) shrnuli několik zásad pro práci s dětmi, u kterých se projevují poruchy v matematice.
- Diagnóza dyskalkulie neopravuje dítě k neúspěšnosti v matematice.
- K úspěšné pomoci dítěti je třeba provést podrobnou diagnostiku nedostatků, zjistit jejich příčiny.
- Vypracovat podrobný metodický postup odstranění zjištěných nedostatků a sestavit rámcový časový plán.
- Zejména rodiče by si měli uvědomit nutnost těsné spolupráce s učitелеm matematiky a naopak.
- Při práci maximálně využívat názoru a manipulativní činnosti samotného žáka.
- Poukazovat dítě na užití matematiky v praxi, její užitečnost v denním životě. Při sestavování úloh preferovat problematiku ze života dítěte a jejich blízkého okolí.
- Uvědomit si a respektovat rozdílnost předpokladů dítěte pro chápání matematických pojmů (na které dítě preferuje přístupy aritmetické, jiné dítě algebraické a další geometrické).
- Využívat pouze pozitivního hodnocení dítěte, často dítě chválit za snahu a nepřetržitě úspěchy, vytvářet pozitivní klima ve třídě i doma.
- Při práci s dětmi je třeba se obrátit maximální trpělivostí a pochopením.
- Pořít si s tím, že dítěti musíme více dávat, než očekávat.

Dotazník pro rodiče

pohlaví dítěte:

třída:

rok posledního šetření PPP:

diagnóza:.....

1*- Kde jste hledal další informace o dyslexii, když byla vašemu dítěti diagnostikována specifická porucha učení?

a) v odborné literatuře b) nikde c) u odborníka v PPP d) u učitelské ZŠ

2*- O poruchách učení vašeho dítěte hovoříte otevřeně:

a) s přáteli b) v rodině c) s každým d) s nikým

3- Vybavíte si více času domácí přípravě dítěte s dyslexií, než jeho sourozencům bez SPU?

Ano Ne

4- Trestáte vaše dítě za špatné známky (dostatečné, nedostatečné)?

a) nikdy b) občas c) často d) vždy

5- Při domácí přípravě do školy vaše dítě pracuje:

a) samostatně b) pod vedením dospělého c) zčásti samostatně, zčásti pod vedením

6- Nácvik hlasitého čtení (v domácím prostředí) pod přísným vedením dospělého probíhá:

a) každý den b) téměř každý den c) 1-2x týdně d) vůbec

7- Na obsah čteného textu se svého dítěte ptáte po přečtení:

a) každé vřetěno b) odstavce c) celého textu d) neptám se

8- Stává se, že vaše dítě po nácviku tení pláče, smlouvá, oddaluje nácvik, i když to dříve nedělo?

- a) nikdy b) občas c) často d) vždy

9*- S kým konzultujete domácí přípravu a vhodné formy reedukace vašeho dítěte?

- a) spolu s učitелеm ZŠ b) ostatními rodiči c) odborníkem PPP d) nikým

10- Považujete reedukaci SPU u vašeho dítěte za úspěšnou?

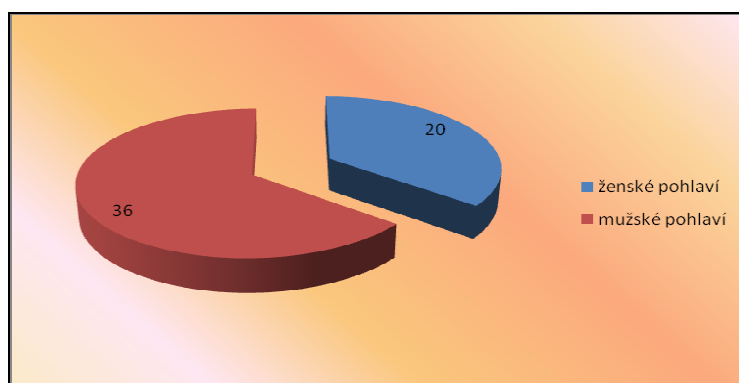
- a) Ano b) Ne

Obecné informace k vyplnění dotazníku:

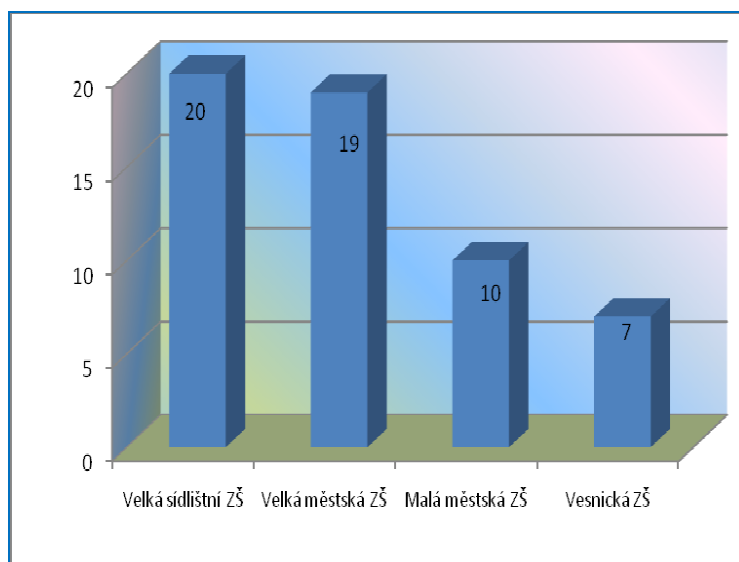
U otázek označených * je možné označit více možností, u ostatních vyberte podle vás nejvýstižnější odpověď, kterou viditelně označíte.

Grafické zpracování dotazníku: Dotazník pro rodiče

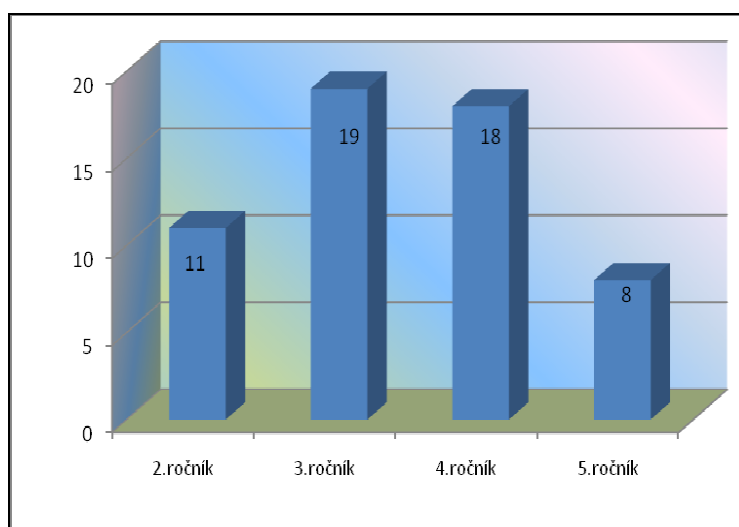
Pohlaví žáka

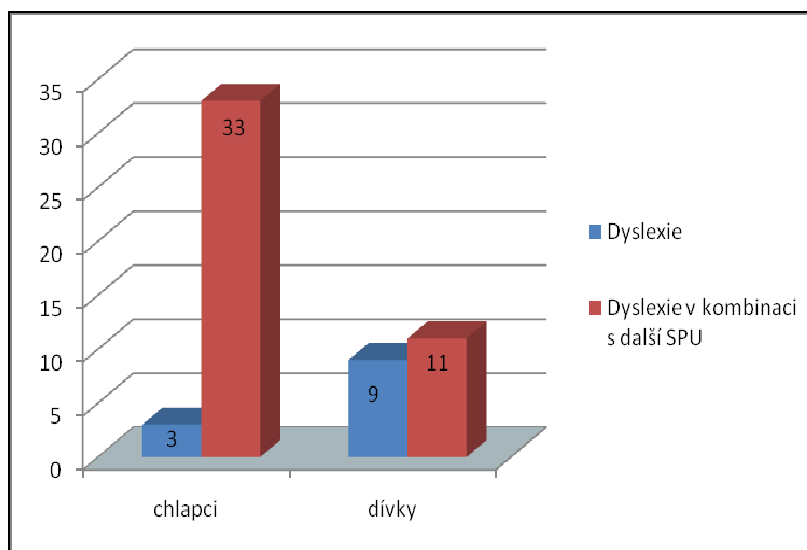


Typ základní školy

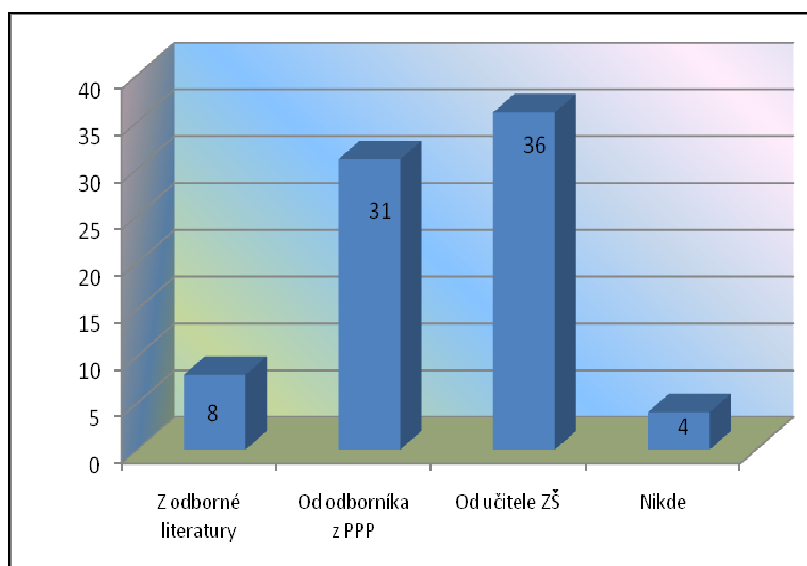


Ročník základní školy

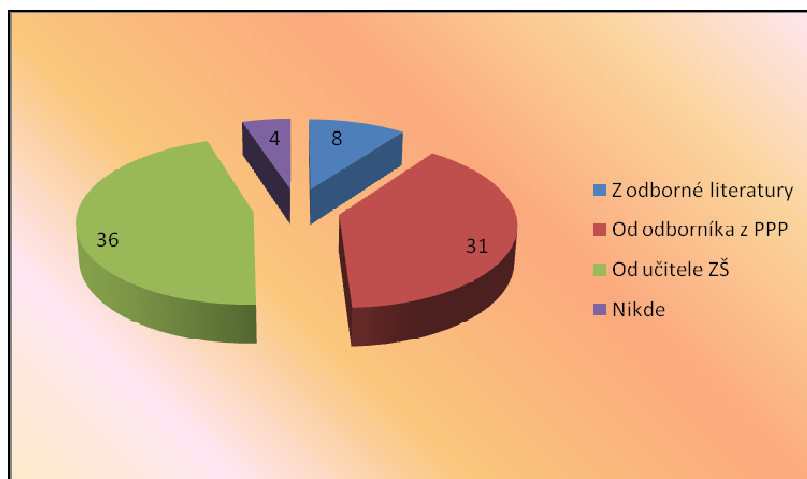


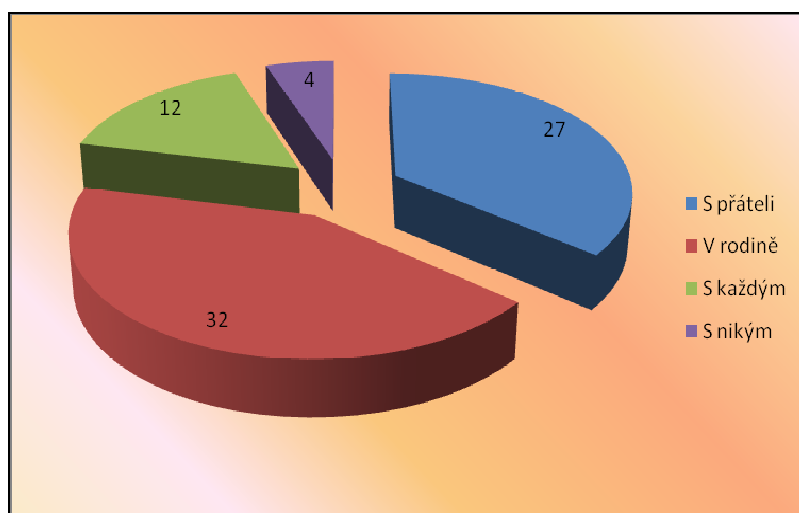


Informovanost rodi

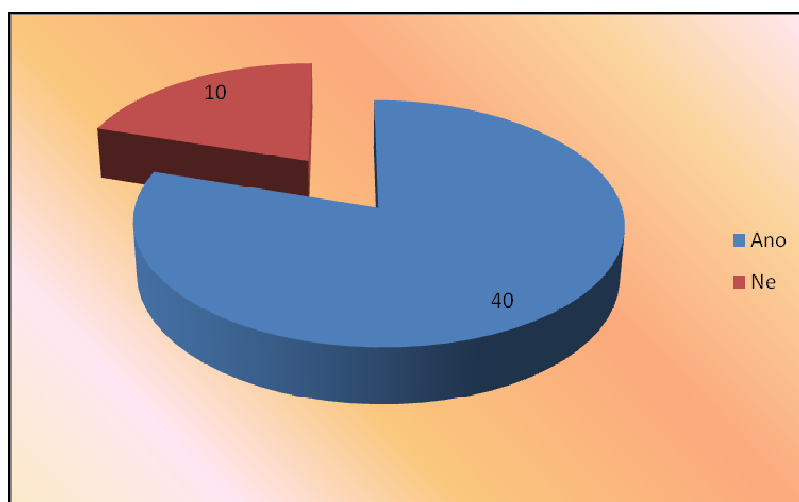


Informovanost rodi o SPU

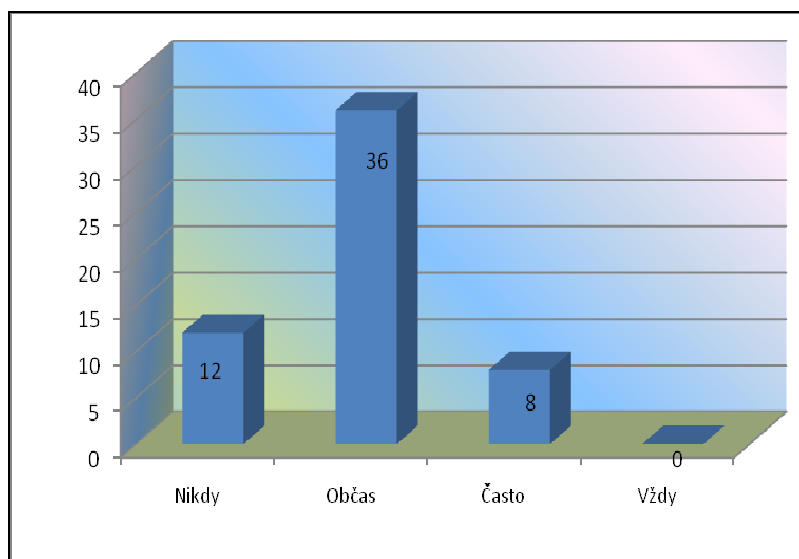


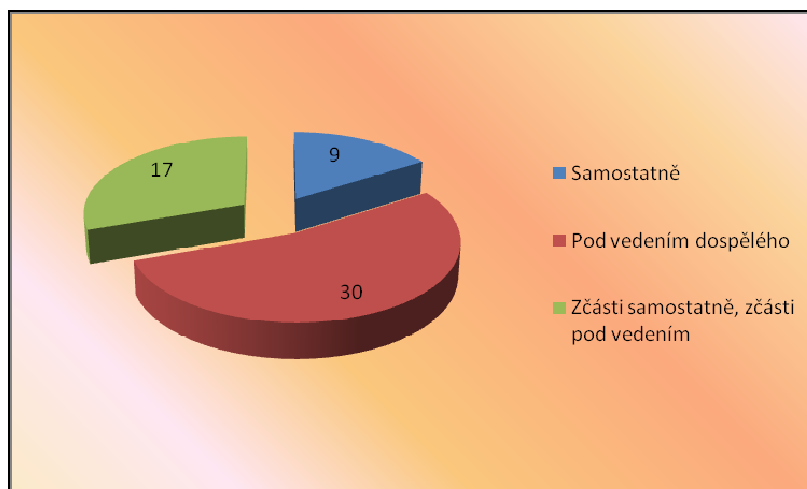


Více času u dít te s dyslexií než u sourozence bez SPU

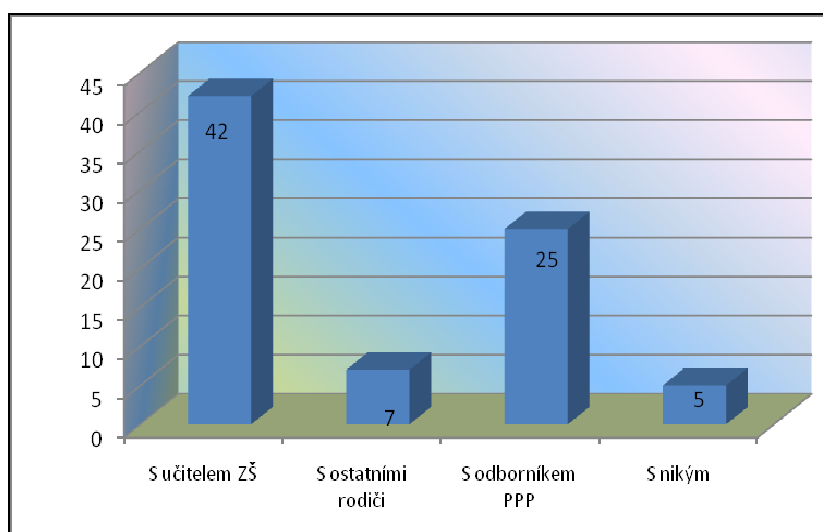


Tresty za špatné známky

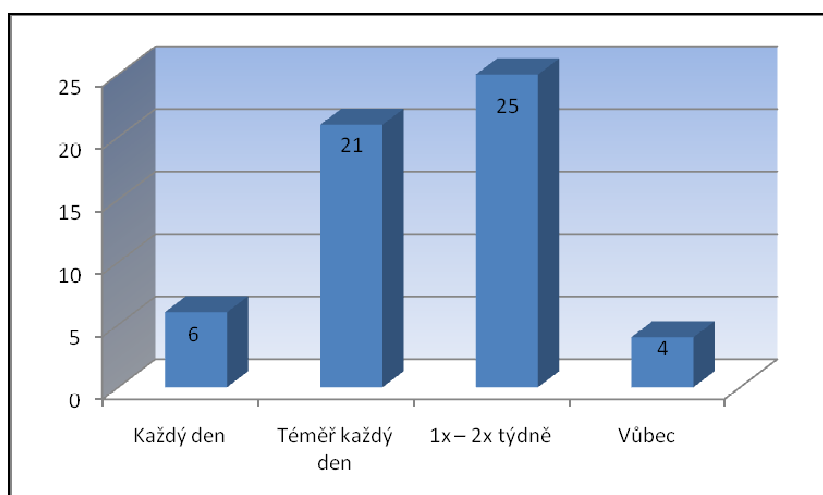


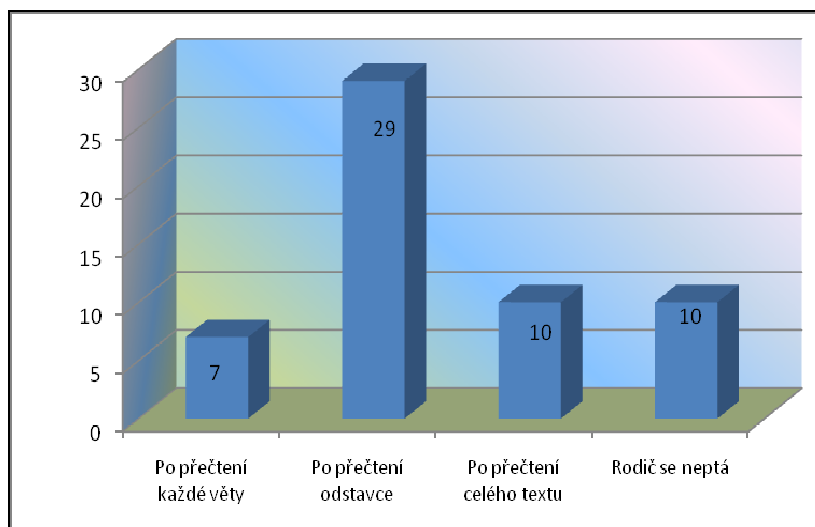


Konzultace domácí péče

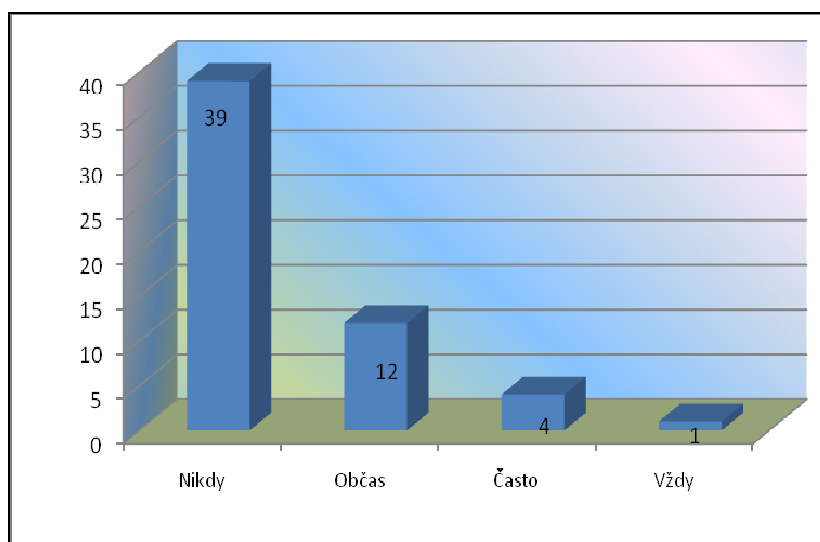


Nácvik hlasitého čtení





Emoční prožívání



Rodiče považují reedukaci SPU u svého dítěte za úspěšnou

